



MAMA, NO VULL ANAR A ESCOLA

Treball de Recerca
Segon Curs
Màster en Estudis de la Diferència Sexual
Duoda
2013-2014

Esther Inglada Cardona
Tutora: Maria Dolores Molina Galvañ

Posant fil a l'agulla

Perquè un treball sobre l'escola dels meus fills? Per que aquesta escola que em genera molt sofriment. El curs passat, a primer del Màster en Estudis de la Diferència Sexual, vaig fer un treball sobre les relacions on visc, Àger, un poble rural de la Catalunya profunda. Jo sóc forastera, dona, visc en un poble de l'interior i la meva relació amb el meu entorn era una relació impossible; amb tant de sofriment que fins i tot la meva salut se'n ressentia. No vaig arribar a cap conclusió, com les que estem acostumades derivades d'un procés de raonament, anàlisi, recerca, estructuració de la realitat, presumptament sempre objectivable... No va anar així. Vaig analitzar, sí, vaig posar nom a les coses que encara no en tenien, vaig entendre..., a la manera del saber acadèmic i més enllà. Però el més important va ser que tot el que vaig escriure va treballar en mi. I treballant vaig obrir passatges tant grans que la meva vida ara és completament diferent. No només perquè no m'enfado tant. Sinó perquè he pogut comprovar que la realitat canvia, com per art de màgia, quan tu canvies la teva manera de relacionar-t'hi. I ara sóc molt més feliç, tinc menys problemes i alguna cosa passa al meu voltant. Segueixo vivint en un poble rural de la Catalunya profunda. Però el caciquisme, el masclisme, la injustícia..., que segueixen existint dins d'una realitat diversa, ja no generen en mi el sofriment d'abans.

Vull millorar la relació amb l'Escola d'Àger, vull que desaparegui aquest sofriment tant gran que em genera i per això tinc la necessitat de fer recerca en la relació concreta amb l'Escola. Fent aquest treball sobre l'escola d'Àger pretenc dir coses que normalment no tinc com dir-les. I en el treball de dir-les i pensar-les, deixar que treballin en mi per ser capaç d'arribar on sigui, però lluny d'on em trobo ara.

Des del naixement del meu primer fill he llegit tant com he pogut sobre l'atenció i la cura dels infants, he après a navegar entre el meu desig i la indústria de la puericultura, entre la salut dels meus fills i la medicina científica; entre el jo mare i la família tota. No sense sofriment, però he estat capaç de trobar camins propers als desitjats dins d'un món real on l'encaix fos possible. I malgrat que molts d'aquest entrebancs han intentat anul·lar la meva condició de mare, anul·lant la meva autoritat materna, simulant la meva no-existència; amb paciència, perseverança, fent recerca, teixint relacions, i posant-hi molt d'amor, tinc la sensació d'haver sabut obrir passatges allà on els he necessitat.

Però el fantasma del sofriment ha tornat quan els nens han crescut i l'escolarització ha entrat en les nostres vides. Amb l'escolarització obligatòria, en una zona rural on no tens la possibilitat d'escollir escola, el procés es reobre i altre cop estàs immers en una marea que no pots controlar. Tens la sensació de perdre els teus fills, o pitjor, que te'ls volen prendre. El descontrol ho ocupa casi tot i sembla que no hi pots fer res, perquè tot sovint tens la sensació de deixar d'existir. Aquesta és ara la meva experiència amb l'escolarització obligatòria, però que ressona a temps passats.

On jo visc, les mares sovint deixem d'existir, fins i tot abans que neixin els nostres fills. Per a la medicina moderna, per la llei i per a molta gent, una mare no ho és fins que neix el seu fill. Sí, fins i tot la llei preveu un mínim de 24 hores de vida del nadó per a donar-li existència. En cas contrari no ha existit mai. Però la mare ho és des del moment que el seu fill existeix en ella. No

vull dir concebut, existeix abans i tot. Des del desig i la decisió de ser mare que “ell” o “ella” existeix. Doncs bé, “exercir la condició de mare” sovint és una cursa d’obstacles per a que et deixin ser el que ja ets: mare dels teus fills. Quan estàs embarassada ets una pacient amb una cosa al ventre de la que els metges fan el seguiment. Quan neix el teu fill et roben el part, i després pretenen robar-te la criatura. Arriben els pediatres i et roben el poder tenir cura dels teus fills. Aquesta ha estat sovint la meva experiència i he anat aprenent a no donar crèdit a qui no en tenia per canviar-la. La meva intuïció, el meu saber de mare, no escrit ni refermat per una titulació universitària, no els serveix a tots ells. Però a mi sí.

Quan passes tot això i arriba un segon fill procures que les pors dels altres no anul·lin el que tu ja saps i t’espaviles per fer de mare, malgrat que tots aquells que no et deixen no ho entenguin. Però quan acaba la primera criança arriba l’escola, i la meva experiència, fins ara, és que el periple torna a començar. Aquí hi ha un fantasma més, el de l’escolarització obligatòria. Mestres, tutors, psicopedagogs, directores, inspectors... tot un entramat jeràrquic per garantir la cura dels teus fills. I també per garantir els “drets” de tothom: dels menors, de les famílies i personal de l’administració. I aquí ens tornem a perdre. Per què garantir drets acaba significat limitar-los. I sobretot limitar els de la mare. Perquè sobre tot els de la mare? Perquè no es reconeix la seva tasca educativa, la seva capacitat innata pel fet de ser la mare, la seva connexió especial amb els fills que ha tingut en el seu ventre. Aquest cordó umbilical invisible que uneix les mares amb els seus fills per sempre, i que permet saber coses a la mare que sovint als foranis els costa molt més arribar-hi.

El curs passat el meu fill petit va dir prou: “Mama, no vull anar a escola” . I començant el segon trimestre de P4 va quedar-se a casa. No vaig tenir la sensació de victòria, com algú ha dit al meu entorn. Vaig tenir la sensació que el meu fill m’havia donat una lliçó que calia escoltar i treballar.

El meu fill petit farà cinc anys d’aquí tres mesos, i des de l’inici de l’escola infantil va verbalitzar un rebuig total a l’escola. És un nen difícil. Jo de petita també ho vaig ser. I em ressona gairebé tot el que li va passant. Però el que tinc més present és que la diferència no ha de ser tractada per anul·lar-la. Passat el primer trimestre de P4 vaig tenir la sensació que estaven domesticant al meu fill. És una sensació difícil d’explicar però que és present quan un nen, que es revolta per naturalesa, ja no posa en dubte gran cosa i fa tot allò que se li demana. Fins i tot en el posat de les fotos el somriure forçat era present!.

Tot i això semblava que tot anava com havia d’anar i que ell estava content. Però començant el segon trimestre de P4 va verbalitzar que no volia tornar a escola. Portar-lo de forma obligada a escola va començar a ser un suplici per a tots fins que vaig acceptar la seva decisió, pensant que duraria una o dues setmanes per que trobaria a faltar els companys de classe. Però van anar passant els dies i no només no enyorava res ni ningú, si no que, en pocs dies, els conflictes a casa van disminuir per gairebé desaparèixer i vaig entendre que era bo per ell no anar a escola.

Fa cinc anys, a l’escola dels meus fills, una mestra va boicotejar tant la tasca de la directora i tutora del meu fill gran, que la directora va marxar. Inspecció va ser incapaç de reaccionar al conflicte i només la pressió de les famílies va fer que aquesta mestra, una interina sense cap ganes de fer la seva feina, acabes agafant la baixa. Tot i això la directora va plegar, aquell

incident havia estat la gota que havia fet vessar el got de la inestabilitat del professorat a l'escola, que canviava cada dos anys. Inspecció va trobar una nova directora: una mestra de la mateixa ZER a la que pertany l'escola d'Àger. Tot i això la nova direcció de l'escola va fer un canvi tant gran en el funcionament, que simplement puc dir que ens van canviar l'escola. A més, la revolta de les famílies, per fer fora la mestra "boicotejadora", va ser molt mal vista pel Departament d'Ensenyament, que va crear la idea que calia controlar les famílies de l'escola d'Àger.

Els pares i mares varem deixar de participar en les activitats escolars, ja no hi érem convidats. Fins aleshores pares i mares havíem entrat a les aules a acompanyar els nostres fills d'infantil. Cada família feia una activitat a l'any per a l'escola dins l'horari escolar. La nostra no era una escola verda, però li faltava ben poc. Els envasos no entraven a l'escola, ni sucs, ni lllaminadures, ni paper de plata: només carmanyoles. Fèiem mínim una reunió per trimestre amb la directora i els mestres. I sobretot participàvem de totes les festes a l'escola compartint-les en horari escolar amb els nostres fills: Carnaval, la Mona, Sant Jordi... Tot allò va desaparèixer. I malgrat que moltes famílies vàrem tenir el sentiment que ens havien robat l'escola, molt poques ho vàrem verbalitzar públicament.

El canvi de direcció va començar per obligar a fer fila fora de l'escola, tant nens com pares. Va continuar per deixar les criatures d'infantil a la reixa del carrer de l'escola i que anessin totes soles a fer cua a les escales. No varem fer més activitats a l'escola organitzades per l'Ampa. I no ens varen deixar anar més a les festes en horari escolar. Bé, ara fa dos cursos que ens conviden a veure i participar del final del carnaval. L'hort escolar es va deixar de fer. I tot i que el darrer any s'ha fet un intent de recuperar-lo, ha estat amb més pena que glòria perquè els mestres no saben d'horticultura. Al principi d'aquesta "nova escola" es van instaurar les còpies com a càstig per mala conducta. Cicle inicial de primària 25 vegades, tercer 50 vegades i quart i cicle superior 100 vegades. Una vegada un nen va copiar 100 vegades una frase que més o menys deia així: "no faré coses que el mestre no em mani". A infantil es va instaurar la cadira de pensar.

Al cap del temps aquesta situació s'ha anat flexibilitzant i les famílies podem proposar i fer activitats si es creu d'interès per l'escola. Però la proposta ha de venir de les famílies i cal que sigui d'interès per a l'alumnat a criteri del professorat. Podem participar en alguna festa, però de manera acotada en horari i en espai determinat pels mestres. Les files es fan normalment quan és necessari però els pares seguim no tenint accés a l'escola més que quan hi ha alguna reunió d'AMPA o bé una tutoria, tot i que mai se'ns negui l'accés si necessitem parlar amb els mestres. S'ha intentat reprendre l'activitat de l'hort; però el resultat és força decebedor. Perquè plantar quatre plantes no és un hort. Les còpies com a càstig van desaparèixer fa un parell de cursos, després de parlar amb inspecció.

El desig d'escriure i fer recerca sobre l'escola dels meus fills neix de la necessitat de trobar un encaix. Un encaix no entre el que l'escola defensa que s'ha de fer i el que "jo vull fer", sinó més enllà d'això. No es tracta tant de trobar una sortida a un carreró que no en té, sinó de redimensionar aquest carreró per poder crear simbòlic. Poder posar en paraules el que passa i així poder actuar més enllà de la lluita de contraris. Més enllà de la norma, dels drets, del que cal fer i del que no, del que està bé o del que no està tant bé... Escrivint s'articula el pensament

i posar en paraules la pròpia experiència és una pràctica sanadora. Aquest treball és un intent de trobar nous passatges que redimensionin la realitat per poder trobar, no sé si dir un camí, que li doni una sortida a aquest sofriment.

És necessari per a mi aclarir de bon principi que quan utilitzo “escola” com a subjecte, és a dir, com qui fa una acció determinada, ho faig expressament. Perquè l’escola, en boca de qui sigui (tutor, direcció, inspecció, psicopedagogs, etc.) actua en una sola línia i en una sola direcció. Aparentment és una unitat amb entitat pròpia. Com si l’acció, el pensament i sentiment de totes les persones que hi treballen directa o indirectament del Departament d’Ensenyament, fos el mateix. Un únic cor, un únic cervell, un únic cos.

Com si l’escola fos un ésser viu que pren decisions i les comunica. Els pares i les mares no sabem mai com ha estat el procés de presa de decisió. No tenim informació de com i perquè. Per això no sabem mai de manera directa què passa, només podem intuir. No només és estrany que un mestre expliqui la seva discrepància davant una decisió de “l’escola”, no hi ha ni dubtes, ni confidències. Com si no fóssim humans. Quan l’escola pren una decisió “l’equip” de professionals escenifica davant la família uns arguments i unes conclusions sense nom i cognoms, sense explicar el procés, com si l’escola pensés i raonés per si mateixa. No transcendeix el com s’arriba a aquella decisió. Sembla una decisió inerta, sense vida, sense un passat. I això convida a les famílies a “inventar” aquest passat.

La decisió, quan la família no hi està d’acord, pot esdevenir especialment traumàtica per què no s’entén com s’arriba a aquella decisió. Qui ha decidit que el meu nen és hiperactiu? Qui ha decidit que li convé repetir curs? Qui ha decidit que necessita tractament? Qui decideix el futur del meu fill sense preguntar-me a mi, i sense deixar-me participar? La llei garanteix uns drets que es queden curts davant la diversitat de situacions que es donen. I no hi ha res que ompli aquest buit. Sembla que l’escola tingui por dels pares i que no donant la informació, del com i perquè, doni més seguretat als mestres. “Hem fet unes proves al teu fill i segurament té... L’hauràs de portar a que li facin més proves... Mentre, nosaltres intervindrem...” “El teu fill és molt tímid i fa classe amb la psicopedagoga per millorar les habilitats socials, però no és convenient que sapiguen què fa en aquesta classe” I la família ha d’acceptar a ulls clucs.

El que vull dir és que el mateix sistema no deixa lloc a la diversitat. Tot és un. I això no obeeix a la realitat. A l’escola es simula que tot el personal pensa igual, i es tracta a l’alumnat com si tots fossin iguals. I això provoca desconcert, per que els alumnes no són iguals, no necessiten el mateix i ni tant sols han d’arribar al mateix lloc. Tot i que hagin d’assolir unes competències i uns coneixements determinats.

El que crea més confusió però, és no transmetre el procés d’una decisió i no deixar que la família participi en aquest procés. De fet, així, el que fa l’escola és no reconèixer la capacitat educativa de les famílies. És com si l’escola es defensés de la intervenció de les famílies; però el que fa és anul·lar-les. Anul·lar la decisió d’una mare sobre el futur del seu fill és sovint traumàtic per la mare. Perquè amb aquest gest l’escola fa desaparèixer la mare. Què fa tanta por de les mares que l’escola les vol tant lluny? L’excusa és la falta d’expertesa, la subjectivitat de la família. Malgrat no sempre sigui així.

Voldria partir de fets concrets ocorreguts en la vida escolar dels meus fills per intentar desfer teixit, trobar-ne els nusos que no ens deixen seguir teixint i així ser capaç de construir alguna cosa. Perquè si la comunitat educativa fes (hauria de dir féssim?) bé la (nostra?) feina el procés educatiu hauria de ser com fer un teixit, on l'entramat de fils i les seves anades i vingudes crearia un preciós vestit per a cada criatura que ve al món.

I és que malgrat que les diverses situacions que explicaré han portat a enfrontaments directes i indirectes amb l'escola, com més hi penso més tinc la sensació que hi ha alguna cosa de fons que no funciona. El que voldria trobar, sobretot, és alguna manera de deixar enrere aquest sofriment: el dels meus fills, el meu, el de la meva família tota, però també el dels mestres.

La primera reunió

Al poc temps de començar P3 el meu fill petit, la mestra d'infantil i directora de l'escola em va cridar per a una entrevista. Un primer contacte formal, prenent acta de la reunió i seguint un qüestionari determinat. Inicià la conversa amb una bateria de preguntes i respostes sobre el meu fill i la nostra família. Si dorm o no, si dorm sol, si es fa pipi al llit, si la relació familiar és bona, quantes hores dorm, i si hi ha algun tipus de problema familiar o de parella, entre altres. Preguntes de les que tots en sabem cada resposta esperada. I poques famílies trenquen expectatives. Perquè jo vaig mentir en alguna pregunta (dues), però no vaig fer res que no fes gairebé tothom. I és que amb el temps les mares, a la porta de l'escola, acaben confessant els seus pecats... i aleshores és quan descobrim que les estadístiques coixegen, per què els pares i les mares mentim als mestres tant o més que als pediatres.

L'escola rural dels meus fills té al voltant de 25 alumnes. Més de la meitat dels alumnes dormen amb les seves mares, i cap mare confessa. Aquest és un exemple que conec i que m'agrada explicar. Algunes mares es queden amb els seus fills fins que s'adormen i, després, com que totes van molt cansades, s'adormen amb ells fins la matinada. Després es desperten i marxen al seu llit, i al cap d'unes hores és el fill qui es desperta i va a l'habitació de les mares. "Només és una estoneta fins que ens aixequem" confessen les mares. Així el 90% de les hores de son de la criatura les passa amb la seva mare o el seu pare. Però en l'enquesta contesten que no, que els seus fills dormen sols, al seu llit. Coses semblants passa amb l'eneuresi, o amb les relacions de parella, amb l'alimentació, els hàbits, les hores de televisió...i una infinitat de coses. Davant una pregunta determinada es dona la resposta esperada, o almenys s'intenta.

I aleshores què passa? La mestra necessita fer-se a la idea de quina família té al davant, necessita saber coses per entendre al seu alumne. Bé, jo no tinc clar què necessita saber la mestra realment, però el que sí tinc clar és que, després de la primera entrevista, el que obtenim és sobretot desconfiança. Per que "per si de cas" o menteixo o amago informació. I, o bé la mestra es fa una idea equivocada de la família, o bé percep també la mentida. I aquesta manera de relacionar-se, sobre la mentida, genera desconfiança.

La relació família-escola crec és, que com moltes de les relacions en el Departament d'Ensenyament, de dalt a baix i unidireccional. Tot i que no es nega la participació familiar s'acota a uns extrems gairebé inexistents o simbòlics. La norma ve donada, i els problemes relacionals es pretenen solucionar amb la norma. Això es concreta en el següent procediment: Adjudiquem des de dalt de la jerarquia (la normativa) un mínim de reunions entre pares, mares i mestres que es compleixen però sobre una base inexistente. És a dir sense una relació de base. La conseqüència és que les reunions són com petites posades en escena en que la mestra escenifica la seva avaluació parcial. Parcial per força, perquè la vida de la criatura no es ceneix a les hores que és a l'escola, i perquè el nen té una vida pròpia: una vida en comú amb la seva família i els seus veïns i els seus amics. Mentre, els pares intenten escenificar una vida familiar més o menys ideal, mentint o amagant situacions per por a la intervenció o a no complir expectatives. El collit, l'eneuresi, els deures, les hores de dormir, la relació familiar; tots aquests temes que es pregunten en una entrevista sense una relació prèvia de confiança i sota uns judicis de valors preestablerts porten a la mentida. I la mentida a la desconfiança.

En concret comencem la relació amb l'escola amb l'aportació de documentació de la criatura i aquesta primera entrevista amb la direcció i la tutora. En aquestes trobades es recull informació de la família per poder crear-ne un perfil. Sembla allò de saber "de quin peu calça el contrari" més que l'inici d'una relació real. Si l'inici fos sense crear expectatives, sense etiquetar criatures i famílies (i mestres), es deixaria espai a la relació i a tot allò que pugui esdevenir.

En aquesta primera trobada amb la tutora, doncs, el que es fa és seguir una bateria de preguntes amb unes respostes suposades com a bones i d'altres com a dolentes. Aleshores el que passa és que la informació recollida no és real i la base en la que s'inicia la relació és falsa. Per què totes les mares sabem que l'escola veu malament que mares i fills dormin junts, per què sabem que a l'escola hi ha professionals que ofereixen ajuda en casos d'enuresi, i es considera convenient intervenir amb la màxima precocitat davant de problemes com la dislèxia, o la dificultat d'assolir els continguts establerts en cada curs. Per tant, les mares, per protegir els nostres fills mentim. Si no menteixes l'escola intervindrà i pot ser que ho faci amb o sense el consentiment dels pares depenent del cas i del que reculli la norma.

No vull dir que prendre acta no sigui bo; que no sigui necessària una guia dels temes que són desitjables de tractar en una reunió i de la informació que cal recollir. Jo no sé què necessita saber l'escola de cada alumne, però puc entendre que la informació és necessària. Però cenyir la reunió a l'esquema previst és no deixar lloc a la relació, i preguntar amb respostes esperades tampoc deixa aquest lloc. Lloc a l'imprevist, però també a la comoditat. Lloc a no sentir-se jutjat, lloc a viure la paternitat i la maternitat amb llibertat. I això vol dir que si jo verbalitzo, per exemple, que no m'agrada que els nens estiguin tantes hores a l'escola, per que crec que els fills han de passar més hores amb els seus pares, no es jutgi. Però també vol dir que jo vull conèixer quin adult està tantes hores amb el meu fill i per tant necessito algunes hores de jo poder estar amb aquest adult per saber "de quin peu calça". No puc acceptar a cegues que hi hagi mestres dels que només en conec la cara (alguns ni això) atenent els meus fills. Sobretot en educació infantil, en que la informació que et pot donar l'infant és escassa.

Jo he de deixar el meu fill amb mestres que no conec, tant si hi ha una substituta, com si és una d'educació especial, com si és la mestra d'anglès o de música. Tots els especialistes són gairebé desconeguts perquè no hi ha manera de conèixer-los, i quan ho fas és perquè vas a la porta de l'escola i preguntes. Jo he de deixar els meus fills amb desconeguts perquè el sistema públic d'educació ja garanteix. Tenim experiència sobrada que això no sempre és així, de vegades el sistema falla. Però més enllà d'això, és natural que les mares vulguin conèixer qui passa hores amb els seus fills.

A més a més, malgrat la direcció de l'escola tingui una línia de treball determinada, jo sóc la mare del meu fill i vull saber com se li ensenya, i vull tenir espai d'opinió amb garanties que se m'escolti, sense perjudici i amb opcions de treballar les opinions. Si la comunicació s'ha de fer entre passadissos o demanant reunions especials amb el tutor, fora del calendari, la relació esdevé com una cursa: "He d'intentar convèncer al mestre de..." I si el mestre és receptiu igual s'ho mira. Però el mestre o la mestra té molta feina i poc temps. I cal donar tot el temari, i anar a les reunions del professorat, i ajudar a que tot l'engranatge de l'escola funcioni.

La documentació és necessària. Però els expedients no poden substituir la relació. Hi ha coneixement no catalogable, i a més la realitat és dinàmica i canvia. Un nen tímid no ho és sempre ni sota tota circumstància, per exemple. Un expedient pot marcar el nen si la mestra no té l'oportunitat de contrastar el que hi posa, en relació amb ell però també amb la família. El sistema no fa gens fàcil la relació perquè prima la burocràcia (hem de tenir els qüestionaris i les actes ben omplertes) i les relacions de poder (els meus superiors han de tenir el que em demanen) en detriment de tota relació, i això és en detriment també de la relació educativa.

És important deixar que les mares eduquem els nostres fills. I malgrat que la burocràcia s'ha de fer i que a totes les feines (o quasi) és important que els superiors estiguin contents amb la feina feta, cal deixar espai a la relació. Cal deixar passar a les famílies i deixar compartir la tasca educativa. Amb un "és cosa de tots" la relació és més fàcil. I sí, sempre hi haurà un terreny difícil de compartir; però si es comparteix es dona lloc a la possibilitat, a que alguna cosa succeeixi. Quan no passa res regna la mort. La mort és la no-relació. És un passar el dia a dia esperant que l'avui sigui suportable. Així quan hi ha un dia bo podem fer festa grossa!

Malgrat el sistema no ens ho posi fàcil, perquè prevalen els informes ben omplerts abans de les relacions satisfactòries, sempre hi ha una esclatxa. És possible fer una entrevista sense jutjar? Sí. És possible vehicular altres maneres de participar que no siguin les marcades pel sistema? Sí.

La necessitat de relació entre la família i les mestres existeix des del moment en que un infant comença a anar a escola. La norma intenta garantir uns mínims i un marc on moure's. Aquest marc es concreta jeràrquicament des d'inspecció a direcció i d'aquests als mestres, donant eines i pautes de dalt a baix com els qüestionaris. A les mares ens van dir que el qüestionari era obligatori perquè ho manava inspecció. Però justament aquestes garanties derivades de les relacions de poder el que fan és retallar, aigualir i fins hi tot fer desaparèixer la relació real família - escola. Perquè es sobreposa la garantia per damunt de la mateixa relació. És com si la garantia de la relació fos un dret que emmarco en un quadre i no el deixo sortir d'allà.

No es tracta només d'un qüestionari més o menys afortunat. És cert que es demana molta informació íntima de la família, mentre que la mestra explica ben poc de la seva vida. No sabem ni l'edat, ni la formació, ni la vida laboral. No sabem res de la seva experiència, de la seva família, ni tampoc dels seus gustos. Com pots tenir una relació amb algú del qui no saps gairebé res? Es tracta també de que la realitat és diversa i canviant i que un qüestionari de preguntes, força tancat i amb judicis de valor preestablerts, no respon tampoc a la realitat. La discussió sobre l'escolarització obligatòria, sobre la vacunació sistemàtica, sobre el co-llit i la criança natural, sobre el menjar ecològic i vegetarià, i mil temes més, són a la vida real i responen a la complexitat de la diversitat familiar que no es pot jutjar en un qüestionari. Cal trobar doncs altres pràctiques que facin de la relació família –escola una relació real que pugui donar els seus fruits.

La cadira de pensar

L'aula d'infantil de l'escola rural dels meus fills té una cadira de pensar. Una cadira amb la que he somiat, que m'ha torturat i que m'ha causat fins i tot un trauma del que no en vaig ser conscient fins que en el seminari de "Filosofia en acte i pràctica", coorganitzat entre la Universitat de Verona i la de Barcelona en el Cercle de la Rosa de Verona, vaig tenir la següent experiència.



Estàvem fent cua per anar al lavabo quan ens vam adonar d'una cadira sola situada en un racó. Jo havia parlat de la cadira de pensar a les aules i la Laia, una companya de seminari, em va convidar a seure i a fer-me una foto. Aquest va ser el resultat:

En aquesta foto jo intentava significar amb la meua postura la cadira de pensar. Una càrrega, una tristor, una cosa feixuga, dolorosa, vergonyosa... Podríem fer un exercici de mirar la foto i escriure una llista d'adjectius i /o d'adverbis. No crec que fóssim capaços d'escriure'n cap de positiu.

Un cop feta la foto vaig decidir que havia de fer un treball personal amb l'objectiu de significar la cadira de pensar per donar opció a canviar-ne el concepte. Després de parlar-ne i pensar-hi una mica varem fer una nova foto. Aquí tenim el resultat:



I tot i que podem veure un canvi entre una foto i l'altra, amb la intenció de fer un exercici per tal de canviar la perspectiva, no sé si va ser suficient. La posició és diferent, no denota la submissió, la contenció i la tristor de l'anterior. Però tinc la sensació d'encomanar-me a Deu per a que m'il·lumini. I sí, això mateix va passar al cap d'un temps.

Uns mesos més tard, fent guàrdia al parc de bombers voluntaris d'Àger, una companya que també és mare de l'escola d'Àger i que té una opinió semblant a la meua sobre l'educació i sobre l'escola d'Àger em va defensar fermament la cadira de pensar. I va ser aleshores quan vaig haver de fer un esforç real per aclarir-me, perquè no podia ser que en tinguéssim una idea tant diferent!

La cadira de pensar que jo coneixia sortia d'un producte de televisió "La Super Nanny" de defensa del conductisme i l'ensinistrament dels infants. Un sistema efectiu, sens dubte, però a un preu que no hauríem d'assumir per que anul·la la condició humana. En aquest programa de televisió, la cadira de pensar és una cadira, o un espai, on l'infant ha de seure separat de la resta. És un espai on la criatura ha de "pensar" en allò que ha fet malament mentre s'hi està. Per tant, quan algun nen o nena es porta malament se'n va a la cadira de pensar. Considero que aquesta cadira de pensar és tortura sistematitzada.

Però la meua companya del cos de bombers voluntaris em va dir que la cadira de pensar era imprescindible a casa seva. Per que a casa seva, la cadira de pensar era un espai de recolliment on els seus fills anaven a desconnectar-se del món. Un lloc de meditació, de reflexió de desconexió... Un lloc de recolliment on el nen anava voluntàriament quan ho necessitava.

Tristament a l'escola d'Àger la cadira de pensar s'assembla més a les percepció primera que jo en tinc, que aquesta darrera. Els nens són castigats quan han fet una malifeta a "pensar en el que han fet" asseguts a la cadira. En tinc una experiència horrorosa, i fins i tot he somiat que li pregava a la directora, jo de genolls, que retirés la cadira de pensar de l'aula.

El meu fill petit, un dia a P3, no va voler fer res. Quan el meu fill no vol, o vol massa, és francament molt difícil sortir-te'n. I un dia va tenir un d'aquests "dies difícils" a l'escola. No volia anar a l'escola, el vaig obligar a anar, i un cop allà no va voler fer res. Com que no volia fer res el van posar "a pensar" a la cadira i així va estar tot el matí, quatre hores. Quan el meu pare el va anar a recollir al migdia el nen seguia tens, enfurismat, i assegut a la cadira. El meu pare el va abraçar, li va dir que no passava res i així se'l va endur a casa. El meu pare el va saber acompanyar, perquè a l'escola ningú es va adonar de l'estat de xoc en que estava, obligat a seure en un racó per no voler fer res.

Aquest incident va ser com un pols entre la mestra i el nen, a veure qui cedia primer. La mestra argumenta que no es pot cedir davant una conducta incorrecta, però no sé com es pot pretendre que un infant de P3, P4 o P5 surti il·lès d'un enfrontament d'aquest tipus. A les aules d'infantil de l'escola Waldorf de Bellaterra tenen infinitud de raconets per a que els nens s'aïllin del grup aquells dies que no estan preparats per seguir la classe. Al sistema públic no hi ha tants diners com a les escoles privades, però a Waldorf inventen sense diners. Perquè no ho podem fer nosaltres? Així, qui necessita alguna cosa i no la té, la inventa. Però l'important és que has de necessitar-ho. És la dissonància la que posa en moviment el desig. I el desig no es posa en moviment per què no es troba necessari que cada nen segueixi el seu ritme.

Perquè no es pot atendre cada nen segons el seu ritme? Molts infants d'aquest cursos no tenen la capacitat de raonament desenvolupada i no són capaços de lligar premisses amb conclusions. És a dir no segueixen la lògica del raonament si A és B i B és C aleshores A és C. No poden, no tenen el cervell preparat encara. I aleshores, davant d'un càstig d'aquest tipus poden aprendre un raonament més simple: "si no faig el que mana la mestra em farà patir". O encara pitjor, els que sí són capaços de seguir el raonament poden arribar a tenir la sensació que són persones dolentes (els nens dolents) perquè no són capaces de fer allò que se'ls demana.

Que fa que una mestra sigui capaç de deixar un nen assegut tot un matí esperant que “baixi del burro” i no s’adoni del patiment? Què fa que la mestra repeteixi al nen de P4 “t’has de portar bé”, com si no fer el que s’espera que faci sigui un estigma de mala conducta? Per a qualsevol nen i nena, sobretot en edat d’educació infantil, el més important és sentir-se estimat i acollit. El rebuig social de la cadira de pensar és traumàtic, però l’allunyament de la mestra encara ho és més.

En aquesta escola es pretén que tots els nens vagin a un ritme, que tinguin una conducta adequada, que facin cas de les normes de classe i de les mestres. Però en l’intent que això sigui així es perd la riquesa de les criatures que conformen l’aula. Cada criatura porta un regal al món que cal cuidar, un regal diferent, singular. I aquest regal té un període “d’adaptació” diferent. Aquesta singularitat de cada nen es mostra de maneres molt diverses: en el caràcter, en com fa les activitats proposades, en la traça de fer cada cosa i més enllà de tot això. El nen d’infantil necessita que se’l reculli i se’l cuidi i se li mostri que la seva singularitat és, existeix. I no és ni bona ni dolenta, simplement és.

En aquesta escola, en l’afany de fer la feina encomanada no hi ha temps per a l’escolta ni la passivitat necessària per rebre de cada alumne el seu desig. L’alumne és per l’escola un subjecte d’intervenció didàctica i això fa que la relació mestra-alumna sigui sovint unidireccional: la mestra mana una feina per a que l’alumne assoleixi unes competències que no té i uns continguts que no sap. Com si les criatures arribessin a l’escola sense res, sense vida i sense història, i la tasca de la mestra fos omplir aquest buit.

Tot això i més, són coses que no tinc l’oportunitat de dir-li a la mestra, no hi ha ni lloc ni moment. Però a més jo no estic “autoritzada” a posar en dubte la cadira de pensar. He d’acatar, encara que el meu fill pateixi. Perquè no es permet que els alumnes no segueixin la classe si aquell dia no estan en disposició de fer-ho? “Per que tots els altres farien igual” és una resposta massa fàcil. Es podria provar a veure si és cert que tots els alumnes farien el mateix. Perquè no es poden parlar els conflictes violents sense culpabilitzar i sense jutjar?, donant lloc a que els nens puguin aprendre de les relacions, les bones i les no tant bones. Perquè no es fa lloc a altres maneres que no generin encara més violència? De vegades és millor no fer res i deixar que siguin els mateixos nens els que arreglin diferències... Altres vegades convidar a parlar-ne pot donar lloc a “l’amansiment de la fúria”. Perquè no s’obre la mirada i l’escolta a l’alumne per acompanyar-la en el seu creixement?

Imaginem la cadira de pensar com un lloc agradable on seure i passar l’estona sol. Potser aleshores el nen que hauria tingut una conducta no precisament positiva es podria retirar a meditar. S’apartaria de la classe i se li donaria la oportunitat de descansar, de relaxar-se, de fer una pausa, per després continuar amb la dinàmica de la classe. Almenys evitaríem el bloqueig emocional i tot el seguit de prejudicis contra el nen “difícil”.

Altes capacitats si, altes capacitats no

El meu fill gran ha fet 10 anys. Se li suposen altes capacitats i això ha estat i és una font de conflictes. Primer per que no en tenia- d'altres capacitats- després per que sí que en tenia, i ara sembla que ja no en torna a tenir. Aquest va i ve en el món de les altes capacitats ha procurat una discussió sobre la conveniència o no de fer un avançament de curs constant. Discussió en va, perquè l'intercanvi d'opinions no ha existit. L'escola opina i decideix i les mares hem d'oobeir.

Quan el meu fill gran va començar P3 la seva mestra, que també era la seva tutora i directora de l'escola al mateix temps, va quedar impressionada per tot el que ell era capaç de fer. Recordo a la primera o segona tutoria que va verbalitzar: "el vostre fill és un crack". Entre P3 i P4 es va plantejar el passar-lo de curs. L'escola rural d'aleshores tenia dues aules, de P3 a 2n de primària una, i de cicle mitjà a superior l'altra. Per tant no calia canviar-lo de curs per que es podia adaptar la seva evolució amb facilitat donant-li continguts i activitats dels altres cursos quan calgués. A més en aquell moment el curs del meu fill eren 3 alumnes i la directora va considerar que era més important conservar la cohesió del grup. En aquell moment jo vaig trobar encertada la decisió. Però el que jo no sabia era que aquella situació, com moltes i cada vegada més en les nostres vides, era transitòria i els fets ocorreguts al cap de dos anys van superar totes les expectatives.

Quan el meu fill feia P5 va ser quan ens canviar l'escola amb el canvi de direcció. El principal problema va ser que la informació sobre la "capacitat" del meu fill gran es va traspasar parcialment, a través dels informes i alguna conversa entre els mestres. Durant els cursos de primer, segon i tercer van canviar els professors i vaig haver d'anar explicant, cada curs, la història del meu fill. I cada final de curs el nou mestre em verbalitzava que el meu fill tenia molta més capacitat del que es pensava a l'inici del curs.

La diferència va venir perquè, finalment, a tercer de primària el mestre i tutor del meu fill va demanar que li fessin alguna prova. Un test Wisc li va donar un resultat per sobre la mitjana que portà a l'escola a fer-li un pla individualitzat. A tercer de primària va acabar fent el mateix que els nens de quart (mateix temari i mateixos exàmens en totes les assignatures) i va acabar el curs sent l'alumne de classe amb millors resultats acadèmics. El seu tutor ens va dir que havia demanat que el passessin de curs, amb el vistiplau del psicopedagog, però algú, imaginem que inspecció, va decidir que no. En una reunió a final de curs amb tot l'equip, tutor, directora, psicopedagog i inspectora, ens van comunicar que l'escola havia decidit que no el passarien de curs perquè malgrat els bons resultats li faltaven continguts i es temia que la seva maduresa no fos suficient. Jo vaig demanar que es respectés com a grup de referència els nens de quart amb els que havia compartit tot el curs. Però ni tant sols això va ser possible, perquè el meu fill estava matriculat a cicle mitjà, i per tant no podia anar a les excursions de cicle superior. Inspecció es va comprometre amb un pacte que sabia que no podria complir. Perquè ho va fer?

El meu fill va passar el curs sense entendre la seva situació, perquè seguia fent gairebé el mateix que els nens que tenien un any més, però segons la situació l'escola el considerava com dels grans i segons quina no. Acabat l'últim curs, aquest passat juny, varem tenir altre cop una

reunió amb els mateixos membres de l'escola que l'anterior curs. En boca de la inspectora, m'informen que el meu fill ja no és tant bo com pensàvem perquè fa faltes d'ortografia. "El teu fill és bo, però no prou com per avançar-lo de curs". El meu fill seguia sent bo, no tant com el curs passat, en que va passar de segon a quart amb un abisme de càrrega escolar i va acabar el curs sent el millor de classe. Aquest últim curs no havia destacat tant.

En aquella reunió vaig rebatre els arguments exposats envà. Era una posada en escena, una mica maldestre, d'una decisió ja presa i irrevocable. La meva impotència va poder més que res, perquè era evident que allà es deixava de dir alguna cosa. I allò que no es deia es convertia en engany. Mentida mitjançant escenes de servilisme entre inferiors i superior del Departament d'Ensenyament, de les que el meu company i jo n'èrem simplement els espectadors.

La única resposta clara va ser, per part del psicopedagog, que miréssim de fer un informe extern, per experts, que pogués certificar les altes capacitats del nostre fill. Que així els podríem treure de dubtes per prendre la decisió de passar-lo de curs. Dies després el tutor ens va confessar que ningú volia prendre la decisió de passar-lo de curs. Finalment va sortir el motiu real: la por. La por a prendre una decisió equivocada i haver-ne d'assumir les responsabilitats feia que ningú fes el pas. I el que pensem la família no importa a ningú.

Varem acabar la reunió barallats. I jo vaig verbalitzar que canviaria el meu fill d'escola. De fet ho volia fer, però l'escola més propera significa un mínim de dues hores de desplaçament diari i unes despeses que no podem assumir. I desescolaritzar-lo a aquestes alçades, en un entorn on no hi ha altres famílies que ho facin, no és una opció massa bona. A més cal tenir en compte que el meu fill té una bona relació amb els seus companys de classe i amb els mestres. No existia una solució ràpida i fàcil que em fes sortir de l'estat de xoc, de la impossibilitat de fer entendre a l'escola del seu desencert. No tenia ni veu ni vot. Perquè la veu, si no és escoltada i tinguda en compte és com si no existís.

Tan se val que tingui coneixements sobre la matèria o no, tant se val l'experiència que jo pugui tenir, tant se val les meves capacitats cognitives. I de fet, ni que tingués les carreres de pedagogia i psicologia tan se valdria. Per que existeix una jerarquia i les famílies som a la base de la piràmide. Però sóc capaç de veure alguna cosa que no tinc manera de poder ensenyar-los.

A la reunió ens van intentar convèncer que tenim un fill bo, però no tant com ens pensàvem. Ens van enganyar per no deixar veure el seu punt feble. Quan la norma no dicta la conducta a prendre es genera un dubte. Dubte raonable, més quan mai ningú no arrisca i tothom segueix la norma. Estem tant acostumats a seguir "allò que cal fer", que quan no hi ha doctrina ens fem petits i per si de cas no movem un dit. I si això genera sofriment? Què hem de fer? Què he de fer quan tinc la creença ferma que s'estan equivocant estrepitosament a causa de la por a equivocar-se?

Jo no puc fer-los veure per un forat la vida del meu fill fora de l'escola, però sí els ho puc explicar. I així ho vaig fer amb el tutor. Però tampoc puc saber si entre "ells" (tutor, director, psicopedagog, inspector....) s'han traspassat la informació correctament. La inspectora ha vist els exàmens i els treballs del meu fill? Amb les faltes d'ortografia i les notes i els comentaris del mestre? Ha pogut comparar aquests exàmens amb els dels seus companys? Realment sap com

avalua el mestre? Té inspecció, direcció i el psicopedagog informació necessària i suficient per decidir? En aquella reunió la única persona honesta, que va confessar no ser capaç de decidir va ser el psicopedagog. Per això ens aconsellava un informe extern i fet per "experts". La inspectora i el tutor es justificaven davant la no tant brillant capacitat del meu fill contrastada sobretot amb les faltes d'ortografia. La directora callava.

No saber com havien pres aquella decisió em torturava. I la imatge d'un gegant, enorme, mecànic, sense vida, que decidia per mi se'm feia present. L'escola, un ens amb un pensament únic impossible. L'escola esdevé un monstre sense ànima que devora les ànimes dels meus fills, per què mata el seu desig d'aprendre. I somio amb aquest monstre que fa mal als meus fills.

“Hem de tallar la panxa al Razvan per treure-li totes les txutxes” i el fantasma del Tribunal de la Inquisició

Tot i que hi ha comparacions incomparables, odioses per naturalesa, i segurament ofensives, les paraules ho permeten tot. Hi ha qui diu que el paper ho aguanta tot. Jo sóc de l'opinió que quan un comportament et ressona a una altre val la pena parar-hi atenció.

Un dia, el meu fill gran que mai fa trapelleres -he de confessar que quan en fa una casi que fem una festa- en va fer “una de grossa”. La mestra el va enxampar llançant una noteta als companys. Va interceptar la noteta i el text, més o menys, era el següent: “Hem de tallar-li la panxa al Razvan per treure-li totes les txutxes”. La mestra es va quedar parada i una mica alarmada i en va parlar amb el tutor, aquest amb la directora i més tard amb mi. Jo treballava molt a prop de l'escola i per tant aquell mateix dia, a l'hora del pati, em trobava amb tots tres al despatx de l'escola per parlar de “l'incident”. La mestra estava preocupada perquè era una “actitud racista” i el tutor perquè era un comportament impensable en el Mateu. La directora es sumava a les seves preocupacions.

El que havia passat era que el cap de setmana havia hagut una festa d'aniversari on, al trencar l'olla, el Razvan havia aconseguit quedar-se amb gairebé totes les laminadures que hi havia; i els altres nens de la classe es van quedar sense gairebé res. Curiosament a aquesta festa el meu fill no hi havia anat, però els mestres no ho sabien i van jutjar premeditadament que per enveja i racisme (el Razvan és romanès) havia tingut aquesta actitud contra ell.

Vaig arribar a l'escola a les 11 del matí, van cridar al meu fill que anés al despatx, estava castigat sense pati pel què havia passat. Érem cinc al despatx: la mestra, el tutor, la directora, el meu fill i jo. La conversa va començar demanant al Mateu que expliqués què havia fet i perquè. A mi em va ressonar a demanar que confessés els seus pecats i intentés expiar-los amb la mateixa explicació. El meu fill es va posar a plorar desconsoladament. Jo li vaig demanar que es posés tranquil. Li vaig dir que tots ens equivoquem alguna vegada, i que de fet segur que en aquella sala no hi havia ningú que no s'hagués equivocat mai. Que només volíem saber què havia passat. Allò li va donar una mica de tranquil·litat, i entre sanglot i sanglot va dir-me que havia escrit allò perquè els companys li havien dit que el Razvan s'havia menjat totes les txutxes i estaven molt enfadats amb ell. “Només per fer una broma”.

La primera sensació va ser desconcertant perquè els mestres no sabien que el meu fill no havia anat a la festa, es pensaven que sí, i que al quedar-se sense laminadures s'havia enfadat. Però encara va ser més xocant quan a causa que el Razvan era romanès van acusar de racista al meu fill. I he de confessar que em vaig quedar fora de lloc.

Vaig patir veure el meu nen desconsolat per una broma de mal gust; i així ho vaig dir al meu fill. Però ell només ho va fer perquè els nens enfadats eren els que tenen un any més que ell, i amb els que ell busca referència i connexió. No només perquè són més grans sinó perquè hi comparteix assignatures, deures, temari i exàmens, tot i que oficialment no hi comparteixi “el curs”. Ell volia fer contents als seus companys de classe. Allò no tenia res a veure amb el Razvan! La víctima de la broma hagués pogut ser qualsevol alumne de l'escola, fos forani o no. L'objectiu era trobar afinitat amb els nens amb qui ho compartia quasi tot a l'escola.

Els mestres només volien demostrar unitat i tolerància zero a la violència i al racisme, però només van aconseguir sofriment: el plor desconsolat del meu fill, castigat per violent i racista, obligat a expiar la culpa explicant el seu pecat. I perquè escric això? Per què necessito dir que, realment, qui va exercir la violència, sense saber-ho, van ser els mestres. Que no van acompanyar l'incident per arribar més enllà. No van preguntar, van acusar. No van explicar perquè allò no estava bé, van dictaminar una sentència de culpabilitat. I van demanar-ne una reparació.

Situacions com aquestes n'hi ha altres vegades a l'escola. No amb el meu fill, però sí amb altres. I aquesta reacció del professorat és inútil, perquè no fa que disminueixi la violència i el racisme, només provoca sofriment en els nens, que sent o no culpables, –si és que es pot culpar a un nen de primària de violent i racista- no tenen forma de canviar la seva manera de relacionar-se amb els companys.

A la meua escola, quan era petita, aquests incidents es solucionaven en assemblees generals. Així no era un tribunal de dalt a baix, quatre adults contra un nen. No era un judici amb una culpabilitat ja resolta. Jo no sé què és el que s'hauria de fer en una escola rural on hi ha pocs alumnes d'edats molt diverses. Però sí sé que si hi hagués més relació entre famílies i escola podrien saber, per exemple, que la probabilitat d'una actitud racista en el meu fill és molt baixa, per molt que altres alumnes de la seva classe siguin extremadament racistes. Si hi hagués més relació entre els nens i les mestres, una relació més afectiva, més amorosa, de més confiança, els nens no tindrien por a explicar què els neguiteja, què els molesta, què els preocupa.

A l'escola tothom fa veure que no passa res i només de tant en tant surten els conflictes. Aquests conflictes es resolen a base de jutjar què està bé i què malament sense anar més enllà. Què passa amb els romanesos? Perquè tenen les pitjors feines? Perquè tenen els pitjors ingressos? Perquè no es parla dels conflictes a classe? Les tutories haurien de servir per això? No seria bo intentar aprofundir en els sentiments de cada nen i cada nena? Intentar saber què els passa, com viuen les coses? No seria millor això que donar una llista de coses ben fetes i mal fetes?

A l'escola d'Àger, reiteradament s'adoctrina els nens amb missatges i consells de bona conducta i advertències de mala conducta. Però la violència, el racisme i en menor intensitat el sexisme segueix existint a l'escola... No seria millor intentar fer recerca a través dels sentiments, no seria millor que els nens i nenes tinguessin l'oportunitat d'entendre perquè els seus companys i companyes són com són? Parlant i trobant-se es podrien treure a la llum estereotips: tots els romanesos són pobres, tots els pobres són tontos (o una mica menys llestos que els que no són pobres...). Què vol dir ser pobre? Què vol dir ser tonto? Qui pot ser tonto? I qui pot ser pobre? Per què estaria bé que, els nens i nenes de l'escola d'Àger, sabessin que tots, algun dia, podem ser pobres. I què passa si som pobres?

Aquestes coses són importants perquè ens fan entendre el món, però a més a més ens fan conèixer la gent que ens envolta, establir empatia i, el més important, possibilita la relació real, encarnada en els cossos, no simulada.

El saber codificat limita l'aprenentatge

No només a la nostra escola, en un espai ampli de les nostres vides, es pressuposa que allò que ja se sap, que ja s'ha estudiat, és un saber per si inamovible, immutable. I en la repetició d'aquest saber ens tanquem al coneixement. Malgrat que hi ha recerca i troballes noves que posen en dubte aquets sabers anquilosats, en els nostres llibres (també en els de text) no arriben les novetats (o ho fan molt lentament) i es reproduïxen vells estereotips que afecten a les nostres vides. Alguns d'aquests tenen conseqüències importants en els infants. Prenem com exemple aquestes frases que he copiat de la llibreta de medi del meu fill gran:

- **“A l'edat mitjana hi havia el rei, els nobles, els clergues i els pagesos.”**
- **“En el Paleolític els homes caçaven i les dones recol·lectaven”**
- **“Els estams, òrgans masculins, treuen el pol·len i han d'intentar fer-lo arribar al pistil (amb femení) per a que quedi fecundada la flor.”**

Jo ja li vaig preguntar al meu fill si a l'edat mitjana no hi havia dones i nens... i em va respondre bufant i demanant-me que no continués. El seu objectiu? Memoritzar el llistat de frases que li preguntarien a l'examen. Els infants aprenen abans que les mares que és allò important per a l'escola i què no en la transmissió de continguts.

Malgrat la resposta evident de la presència d'un sexisme a les escoles (com a la vida del carrer), que de fet acaba sent un masclisme encobert, el sexisme no obeeix dins l'escola a una voluntat masclista sinó a una incapacitat per part de tota la comunitat educativa (i més enllà) de tenir cura en els continguts, però sobretot en el llenguatge i en el plantejament i desenvolupament de les activitats.

El sexisme a l'aula no obeeix a una intenció masclista si no a un no qüestionament dels estereotips que ha generat i que hem incorporat a través de la cultura patriarcal. Cada sexe ha tingut associats uns atributs històricament perquè sí; com si fos un mandat diví. I malgrat que l'evidència ens fa pensar en uns atributs masculins i uns de femenins hi ha atribucions desconegudes que no es poden fer ni per ignorància ni per que sempre ha estat així. Aquesta deixadesa no ens l'hauríem de permetre, per que aleshores el missatge esdevé el següent: << Tota la vida els homes han fet tal cosa i totes les dones tal altra. Ara les coses han canviat i tots podem fer de tot, malgrat abans mai havia estat així>>. I aquest missatge no és cert. No només és un missatge que no obeeix a “la veritat” si no que simula que, o bé les dones no tenim passat o, en el millor dels casos, el nostre passat (el de les dones) és fosc, obscur i trist de manera absoluta. I el missatge subliminal és que ara tenim sort de ser tots iguals. Per tant a més de deixar-nos a les dones sense genealogia femenina, i/o sense passat, ens minva l'esperit crític davant el present.

El saber sobre la nostra història, la història de la humanitat, respon a un saber codificat que malgrat tingui o no evidència científica, no s'ha esborrat del substrat cultural de la societat. Per exemple, no sabem gairebé res sobre la divisió del treball al paleolític. El poc que se sap és que la recerca feta en els últims 50 anys posa més que en evidència que existís divisió del treball per raó de sexe. Però en els temaris segueix apareixent la frase: “En el Paleolític els homes caçaven i les dones recol·lectaven”

Un altre exemple. La frase: “Els estams, òrgans masculins, treuen el pol·len i han d’intentar fer-lo arribar al pistil (amb femení) per a que quedi fecundada la flor” ressona a una intenció, expressa, dels òrgans masculins a fecundar els òrgans femenins. Com si els estams tinguessin consciència de la seva tasca encomanada de fecundar (activa) mentre els òrgans femenins, els pistils, estarien esperant la seva arribada (passiva). Reproduïm aquí un estereotip de la passivitat femenina i de l’acció masculina sense ni adonar-nos.

Aquesta “acció” masculina em ressona al següent exemple: Si som capaços d’imaginar-nos els espermatozous competint en una carrera d’obstacles per tal d’arribar el primer a l’òvul, com els atletes de les olimpíades intenten arribar a la meta, perquè no som capaços d’imaginar-nos els espermatozous en cooperació? Us podeu imaginar els espermatozous en una reunió assembleària, tipus les de les CUP, debatent i proposant l’espermatozou més idoni per a la fecundació? La segona opció, la de la cooperació, ens semblarà una ximpleria, segurament la idea més forassenyada sobre el tema que mai s’hagi proposat. Però la imatge de la competició olímpica no és forassenyada? Hi ha un dubte raonable sobre que els espermatozous tinguin consciència competitiva. Això ens indica que el saber codificat limita fins i tot la nostra capacitat de raonament, posant límits allò que és impensable segons els coneixements adquirits però també no posant límits allò que ja ha estat pensat, encara que sigui una idea absurda i sense sentit.

Per tant és fàcil imaginar una dona del paleolític tenint cura d’un nadó, o recol·lectant; i és difícil imaginar-se una dona caçant. Però que sigui difícil de pensar-ho no vol dir que no sigui possible. En el paleolític segurament caçarien els i les millors, i encara és més fàcil de pensar això si sabem que a la Península Ibèrica en l’època hi havia només caça menor. Arcs i fletxes, una arma que sí ens podem imaginar en mans tant de dones com d’homes.

Però a més caldria reflexionar sobre quins són i perquè els continguts de les assignatures. Perquè malgrat que el contingut vingui definit pel currículum, seria bo que fóssim capaços de repensar-los. Cada assignatura és una selecció simplificada del saber d’una àrea de coneixement. Els continguts de les assignatures no necessàriament responen a les preguntes amb les que es va generant coneixement. Per això és necessari adaptar el contingut, però sobretot la forma d’arribar-hi en funció dels alumnes. Aquestes necessitats haurien de venir recollides d’una manera o altra en el projecte pedagògic, que hauria de ser un marc de treball per guiar als mestres i als pares; i no pas un document burocràtic.

El contingut curricular està marcat per la norma, però la seva interpretació (la de la norma) i la seva concreció (dels continguts) es reflexa en els llibres de text i en els materials preparats pel professorat. Aquesta concreció no té un únic possible sinó que pot ser múltiple i divers.

Per exemple, quan els alumnes han d’aprendre sobre l’alimentació. Primer de tot se’ls facilita la informació ben codificada: quins aliments hi ha, de quina classe, per a que serveixen i quina és la proporció d’aliment idònia per a mantenir el cos sa. La idea és donar unes pautes als nens que els pugui servir. Però donar la informació codificada i tancada a l’experiència el que provoca és que els nens memoritzin i vomitin (literalment de vegades) als exàmens.

És un problema donar el saber codificat i tancat a l’experiència perquè no és real, crea confusió a l’alumne i entorpeix l’aprenentatge. Seguim l’exemple. Malgrat que l’OMS tingui una taula

d'alimentació amb unes preferències, la realitat és que hi ha múltiples teories sobre l'alimentació dels éssers humans. No només podem entrar en conflicte amb l'alimentació de cada casa, de cada família, si no que podem donar informació que en pocs anys no sigui avalada pels organismes internacionals. Per exemple la carn vermella i els embotits.

Els dossiers de medi no estan actualitzats i el mestre els ha complementat amb tota la bona intenció del món però amb informació desfasada. Perquè fa poc que la piràmide de l'alimentació ha canviat, i les carns vermelles i els embotits són de consum esporàdic. I com ens afecta a nosaltres? Molt perquè el territori és un gran consumidor de carn i embotit; de fet la major part de les famílies en consumeixen diàriament, pràcticament en totes les menjades.

Per tant, si es vol treballar els hàbits saludables en l'alimentació cal fer-ho des del territori i no des dels llibres. Cal que els nens sàpiguen que són les verdures, els llegums, la fruita, la carn, els cereals, el peix... i cal que sàpiguen que són proteïnes, carbohidrats, greixos...etc. Però no es pot donar una dieta perfecta perquè no existeix, i per tant en comptes de memoritzar dietes ideals podria ser un bon exercici treballar les dietes reals de les cases dels nens i sobre tot parlar-ne a classe. Per tal d'adonar-se que res és exacte, que no existeix el bé i el mal, però si unes pràctiques alimentàries millorables o no; però el millor de tot seria saber a on ens podria dur una petita recerca i posterior discussió entre els alumnes sobre l'alimentació a les seves cases. Segurament aprendríem molt tots plegats.

La meua metgessa em va explicar que el primer aliment d'un nadó, després de la llet de la mare depèn sobretot del lloc on ha nascut: al Mediterrani els donen fruita, a Amèrica Llatina pollastre o fesols, a l'Orient arròs o llegums.... a Alemanya fècula (cereals o patata)... Ella és alemanya i quan va arribar al sud d'Europa es va sorprendre que el suc de taronja fos tant present en l'alimentació dels nadons, va mirar més enllà i es va adonar que el primer aliment introduït (allà on la indústria agroalimentària no ha posat el nas) era l'aliment més comú del territori, i no pas el suposadament més digestiu. "La gent dona el que té a l'abast". Aquestes petites lliçons ens obren la ment al coneixement.

Donar el coneixement com a únic limita l'aprenentatge i pot generar conflicte en el nen. És necessari tenir en compte les famílies vegetarianes, les veganes, les ecològiques. Però també potser ho és tenir en compte que existeix una indústria agroalimentària que marca pautes en funció dels diners que guanya i no de la salut de les persones... També, que en cada societat, en cada país es mengen coses diferents i en horaris diferents... Per tant es pot conèixer moltes coses sobre l'alimentació, però mai com un saber tancat, sinó obert a l'experiència de cadascú i, per exemple, a l'experiència de cada família.

Una relació més oberta amb el territori permetria introduir el coneixement del municipi, de la gent que hi viu. I al mateix temps permetria treballar sobre els costums arrelats al territori. Permetria conèixer més i millor el territori i la relació entre el professorat i les famílies també milloraria.

A més a més d'això, els pares i les mares podrien facilitar la tasca al professorat. Tenim mares historiadores, arqueòlogues, mestres, veterinàries, economistes, pageses, músics, voladors, esportistes, pastors, cuiners... En una escola tant petita tenim una diversitat de coneixements a l'abast que donarien riquesa a algunes classes; clarividència a alguns professors, però

sobretot podrien ajudar a accedir al coneixement com una cosa dinàmica, que canvia amb el temps i segons el lloc on es produeix.

Suggerir millores en un temari genera rebuig des de l'escola. Suggerir activitats curriculars genera rebuig des de l'escola. Ho hem provat alguna vegada i no hi ha resposta. El professorat es tanca en banda, com si guardessin un bastió. Tanquen files i no passa ni un bri d'aire. Passa el temps, i allò s'oblida. Nosaltres, les mares, no podem demanar que les mestres dominin tot el temari, és impossible ser "expert" en totes les matèries. Però podem ajudar a que el contingut curricular s'aproximi al territori i al moment en què vivim.

L'escola rep bé les propostes complementàries que fem les famílies, sempre que no intervinguin directament en la matèria curricular. En aquest cas, si la proposta afecta al temari, l'escola actua com si trepitgessim un terreny prohibit. En quatre anys hem pogut fer dues activitats relacionades amb el temari de medi. I ens sentim molt afortunades que ens ho hagin permès. Per què aquesta por a la intervenció de les famílies ens fa perdre riquesa en l'educació dels nostres fills. Deixant oberta la possibilitat, deixant espai a la relació escola-família, seria més fàcil la col·laboració... i la tasca de les mestres també.

La càmera i els mossos d'esquadra

Hi havia una vegada una classe de cinc nens i quatre nenes, que tenien entre 8 i 10 anys, que tenia una càmera de vigilància a la paret. Els pares no sabien com havia arribat la càmera a l'aula, la notícia els va arribar en les tutories, segurament perquè si els alumnes ho explicaven sabéssim que la càmera no estava connectada i només era per fer por. I d'aquesta manera no incomplia la llei de protecció de dades. Però com que els nens i les nenes no ho sabien, potser sí que tenien una mica de por.

Un dia el mestre es va deixar un pen-drive connectat a l'ordinador de classe i se'n va oblidar. Va marxar una setmana, i quan va tornar el pen no hi era. Era un pen molt important per ell, hi tenia molta feina, però també fotos personals, records de la seva vida. I per això es va preocupar molt i es va enfadar molt de no trobar-lo.

Estava tant enfadat que no podia pensar gaire i per això va obligar als seus alumnes a buscar el pen que ell s'havia descuidat. El dilluns els va fer regirar la classe, i com que no van trobar el pen els va castigar sense pati. El dimarts els va fer endreçar la classe, i com que no van trobar el pen els va castigar sense pati. El dimecres no van buscar més, però el mestre els va recordar que a la classe hi havia una càmera de vigilància que ho gravava tot. I els va castigar sense pati. Aquell dia els va explicar que, com que estava tot gravat, portaria la gravació als mossos d'esquadra i descobririen *qui havia robat el pen*. I quan tinguessin el culpable el portarien a la presó. A la tarda d'aquell dimecres el meu fill em va preguntar, com qui no vol la cosa, a quina edat els nens podien anar a la presó. I poc després em va explicar el conte de la pèrdua del pen. Aquella mateixa tarda l'Emma va tenir una crisi d'ansietat, la Lídia es va passar la tarda plorant i els nens més grans van passar una bona estona discutint sobre la possibilitat real d'anar o no a la presó, per que per anar a la presó s'ha de ser gran!

El meu fill desitjava tenir el pen per poder declarar-se culpable i acabar amb aquella situació, però ell no el tenia, i de fet sabia que ningú de la classe tenia el pen. "A la classe hi entra més gent mama, nosaltres no hem sigut".

El divendres el mestre va disculpar-se amb els alumnes, els va dir que era la seva responsabilitat haver perdut el pen i com que els havia castigat injustament els tornaria les estones de pati manllevades.

Jo em vaig treure un pes de sobre, perquè estava apunt de trucar a inspecció, donat que ni el mestre ni la directora de l'escola no posaven fi a aquella situació. Però a la setmana següent, els alumnes, els cinc nens i les quatre nenes ens van donar una lliçó. I és que el següent dilluns va començar l'escola millor que qualsevol altre dilluns de curs, els alumnes estaven contents, regnava la pau i tot anava com havia d'anar. El meu fill li va fer dos braçalets de gometes de colors al mestre, una amb el seu nom i l'altre amb el nom de la seva dona. I els hi va regalar, tot i que a tothom que en volia li cobrava 2 o 3 euros. "Mama, els hi vull regalar, què passa?", "Mama, que ens ha demanat perdó, i aquest divendres farem el doble de pati!"

Em va costar molt entendre l'acte d'amor dels alumnes de la classe del meu fill. Em va costar entendre que els nens i les nenes estaven tant contents de que el mestre hagués rectificat que la resta no importava... Perquè em va costar tant entendre un acte d'amor com és el perdó?

Perquè tenim tanta por?

La Hannah Arendt ens va proporcionar un concepte “La Banalitat del mal” que partia de l’afirmació del criminal nazi Adolph Eichmann que ell només complia ordres. Aquest “només complir ordres” com a font de sofriment col·lectiu; del que l’exponent més cruel que tenim en la memòria col·lectiva són els camps de concentració nazis. Malgrat això, i salvant les distàncies de les coses que són difícils, si no impossibles de comparar, jo aposto per un obeir les ordres com a causa de sofriment també dins del sistema educatiu públic i, en concret, dins l’escola d’Àger com a mostra d’una part del sistema. Vull recordar que el sistema públic d’educació a Catalunya és afortunadament molt divers i que des de l’administració pública existeix una certa permissivitat que facilita l’existència d’una diversitat d’escoles important. Però aquesta pluralitat neix sempre “de baix a dalt”. És a dir, són les escoles les que van més enllà del marc de drets i deures; dels objectius i criteris marcats pel Departament d’Ensenyament. I són escoles on la presència de les famílies és important i on es col·loca a l’infant en el centre del sistema. Són escoles que fan i desfan més enllà del sistema, no en contra.

Mentre que de “dalt a baix”, és a dir seguint la jerarquia de poder de la mateixa administració, es fomenta una estructura rígida i basada en el poder i la norma. Seguir la norma i seguir les instàncies de poder fa perdre al professorat la visió ampla i heterogènia de l’educació, seria com perdre l’horitzó i cenyir-se a les eines de navegació proporcionades per l’administració. Aferrar-se a aquesta il·lusió de no perdre el rumb, com si tots els infants haguessin de tenir-ne el mateix, és causa de sofriment. I fins i tot m’atreveixo a dir: obeir ordres, seguir el sistema establert, fent molt bé les coses equivocades, és causa d’un gran sofriment.

I perquè parlo de banalització del mal? Per què les mares, i alguns pares, quan evidenciem que el seguiment de la norma provoca un gran sofriment en els nostres fills el que fem és banalitzar el mal, perquè encarnem el sofriment dels nostres fills en una mala praxis o en una incapacitat del professorat i verbalitzem que aquella mestra és dolenta. Només la dolenteria ens serveix d’explicació que la mestra no canviï la seva manera de fer quan el sofriment és evident. Quan de fet la mestra el que fa és complir la norma. I cal tenir sempre ben present que en la majoria de casos, tot el que la mestra fa, o gairebé tot, és pel bé dels seus alumnes. I que el sacrifici, i el patiment també és present en la mestra. I el consol el troba en que fa “el que cal fer”.

I què és aquest “fer el que cal fer”? Doncs no atrevir-se a anar més enllà del que marca la norma i les directrius donades pels superiors. Seguir l’ordre de comandament en comptes de provar d’arriscar-se i prendre decisions sobre els materials, els exàmens, les pràctiques, el temari, sobre què i com s’ha de parlar a classe... Sobre com atansar-se a les famílies.... Les esclertes hi són, el sistema no és perfecte, però sembla que la por no deixa donar passos en ferm ni als mestres ni a la directora. Seguir les ordres de dalt a baix i no posar-les en dubte, ni tant sols interpretar-les.

Una professora universitària, també de Duoda, Asunción López Carretero, em comentava que les alumnes de magisteri aprenien a classe que calia obrir-se a l’infant. Aprenien que cal acompanyar l’infant. Aprenien que l’aprenentatge apareixia amb el desig d’aprendre. Que

també aprenien que els nens i les nenes tenen una història i una família i que no es pot pretendre que no existeixi. No pots acollir un nen fent veure que el seu passat i present fora de l'escola no existeix.

I què passa amb aquestes alumnes de magisteri quan comencen a treballar? Que la màgia es trenca. No sempre ni a tot arreu, és clar. Però en les escoles com la d'Àger, on costa desplaçar-se més enllà del sistema, de la norma i el poder, quan topen amb la dura realitat aquest aprenentatge de la facultat queda en no res (o casi). I per davant d'aquesta màgia passa la voràgine dels informes, dels objectius a complir, del temari a donar, i les reunions sense intercanvi. Les decisions de dalt a baix prenen protagonisme. I quan ets l'últim a arribar, i ets novell a la feina, passa com a moltes feines, tenir content als superiors és mostra de fer bé la teva tasca. Com si topar amb la realitat fos precisament ignorar-la, les noves mestres sovint s'integren en "el sistema" sense qüestionar-lo. I l'evidència de la dificultat en la relació escola-família pren relleu i desplaça la importància de la relació per a l'existència de desconfiança.

La relació educativa és difícil. Difícil d'establir-la i de mantenir-la. Com qualsevol relació cal tenir, disposar i proveir dels mitjans necessaris, però també cal tenir-ne cura a nivell personal. Vull dir que no només hi ha d'haver uns canals per on vehicular aquesta relació, sinó que la relació ha de ser real i concreta. Desitjada per les parts i cuidada com qui té cura d'un nadó. Com les relacions familiars, de les amigues i amb la parella, la relació amb els fills i amb els veïns, amb les companyes de feina... Tota relació ha de tenir un medi i uns mitjans, però sobretot un desig d'existència. I aquest desig d'existència es basa en la confiança.

Són molts els símptomes de la manca de relació. La manca d'amor i l'excés de disciplina són els símptomes que més perceben el nens i nenes. Els conflictes amb les famílies, al no ser molt presents a l'escola, s'intensifiquen. I tot sovint, quan hi ha relació, aquesta és falsa. Perquè no es basa en la confiança i per tant s'intenta que la veritat no transcendeixi. Però fins i tot l'escassa relació amb el territori té les seves conseqüències ja que el desconeixement de la història, de l'estructura social, de la orografia, etc. per part del professorat és tant absolut que pràcticament no apareixen en els temaris i la primera conseqüència és un augment de l'abstracció en els continguts curriculars.

Però el pitjor de tot no són els símptomes sinó que la manca de confiança, que porta a la relació escassa, genera més desconfiança. Manca de confiança en un mateix per no considerar ser capaç de millorar la situació. Manca de confiança en l'altre per pensar que no serà capaç d'estar a l'alçada de les circumstàncies. Manca de confiança per la mentida, o la veritat a mitges, perpètua com un fantasma en unes runes. Aquesta desconfiança ens porta a la por. I la por ens porta a l'aferrament a la norma i a l'estructura de poder. De manera que la norma que hauria de disposar i proveir dels mitjans necessaris per vehicular la relació educativa acaba significant de fet la seva desaparició. I seguir la cadena de comandament dilueix les responsabilitats. Això tranquil·litza perquè sempre hi ha un responsable superior a qui fer referència. Així es pretén consolidar una relació en funció de l'esquema de poder.

Una relació escassa, marcada per la norma i el drets que confereix aquesta norma, i l'estructura jeràrquica derivada de la norma, no és una relació cuidada nascuda de la confiança. És de fet una no-relació, una relació falsa no només per escassa sinó perquè ve marcada per la lluita o la competició de la llibertat de cadascú. On estan els límits de les famílies, i els del Departament

d'educació? Al final ens discutim per defensar les nostres parcel·les de drets i tot acaba en una lluita de contraris.

L'ús estricte i exclouent de la norma i del sistema de poder doncs, és causa de sofriment. DESCONFIANÇA esdevé un estat, una manera de viure l'escola malgrat que tothom, o gairebé, dissimuli com si això no fos així. Perquè ens hem de cenyir a allò que preveu la norma en la relació d'intercanvi escola/famílies. Perquè la norma ho ocupa casi tot, fins al punt que la mestra dimiteix del seu ser, i deixa d'actuar per passa a obeir? I on arriba la norma hi arriba la cadena de poder.

Per teixir no cal fer nusos

Arribada al bucle de la Por i la Desconfiança he d'acabar la recerca i m'adono que em costa trobar on aturar-me. En la recerca de sentiments que han anat sorgint, mentre escrivia i reescrivia el treball, m'he adonat que aquest bucle abasta una part de la realitat més gran de la que imaginava. M'he adonat que en l'intent de resignificar volia concloure, com si el coneixement fos tot objectivable i classificable. M'he adonat que volia trobar una explicació a tot plegat que em donés una solució màgica. I sí, la màgia té molt a veure amb la(les) solució(ons). Però no es pot concloure com ho fa el mètode científic. Acabaríem amb un receptari d'intervencions pedagògiques i de bones pràctiques. I aquí això no té sentit perquè és un resultat tant escàs que no resoldria res.

M'aturo, em separo, descanso. Em miro, penso en la directora, rellegeixo els escrits en brut sobre ella i sobre la inspectora i sobre els mestres... Penso en la meua manera de relacionar-m'hi. I em torno a aturar intentant assaborir les sensacions per saber on sóc. Què sento? Rellegeixo "El Dios de la Mujeres" de Luisa Muraro, alguna cosa s'encomana, i començo a veure la llum.

Tot el que he escrit aquí té a veure amb la Por i la Desconfiança. Té a veure amb com ens relacionem amb la realitat. Té a veure en la deriva de moure's en l'ordre simbòlic masculí; ordenant la realitat en funció d'una estructura de poder i adquirint coneixements amb la presumpció de ser objectius. I què perseguim amb tot això? L'objectiu de tot plegat és el control d'aquesta realitat, com si això fos possible. La desconfiança amb l'entorn porta por, la por porta desconfiança i per no caure en l'abisme interposem una estructura de poder i una estructura de coneixement. Les relacions en semblen determinades per l'estructura que tot ho ordena. Però de fet aquesta estructura no serveix l'ordre és un miratge, el control no és tal, i seguim tenint por.

Les mestres de l'escola tenen por i, aferrant-se a la norma i als objectius a complir, renuncien a ser elles mateixes i a atendre a la singularitat de cada alumne. Atendre no per intervenir, sinó per deixar-se donar per l'alumne. Perden així la oportunitat de guiar a l'alumne i d'aprendre de la seva singularitat al mateix temps. No deixar-se donar per l'alumne es tradueix en fer l'alumne objecte de l'estructura de poder: ha de fer el que se li demana segons la norma i complir les expectatives. I això genera sofriment i no amansa la por.

Les mares som més sensibles al sofriment dels nostres fills. I en l'intent de fer veure a les mestres allò que elles no poden veure, entrem fàcilment en la dinàmica de la lluita de contraris. No atenem a la relació amb les mestres per que no ens ho posen fàcil, però també per que ens perdem en el "tenir raó" i no saber com demostrar-ho. Aquest "tenir raó" ens situa també en el coneixement objectiu i estructurat, però en l'estructura de poder no hi som, i per tant és com si no existíssim. Així ens revelem davant la "injustícia" i establim una lluita. I no es tracta d'això, es tracta del sofriment.

La necessitat d'un desplaçament simbòlic se'm revela com una gran evidència. Però com convèncer a les mestres d'aquesta necessitat? Moure's en l'ordre simbòlic de la mare, donant crèdit a qui en té, reconeixent l'autoritat materna, posant l'amor relacional en el centre de les

nostres vides... Això és una pràctica. I com a tal és difícil de defensar. Només es pot practicar, mostrar amb subtilesa i esperar que s'encomani...

La por és el que fa dimitir les mestres del seu ser. És el que fa que les mestres s'aferrin a la norma. I com mostrar que la norma pot ser un ferro roent? Com mostrar que malgrat la por a l'abisme de la incertesa, quan pràctiques el desplaçar-te i moure't en ella (en la incertesa) tot canvia? La por a la incertesa esdevé la sorpresa de la incertesa i fins i tot la carència es pot viure amb felicitat!

A mesura que la mestra no em deixa entrar a l'aula, jo en tinc més ganes. A mesura que la mestra no m'explica tot el què passa a l'aula, jo en vull saber més. I aleshores m'adono que faig el mateix que ella, situar-me en el bàndol contrari, desconfiant d'ella perquè el desconeixement em genera inseguretat, em genera por... I penso que no puc fer res per a que la mestra s'adoni de tot el que he exposat en aquest treball, perquè no tinc manera de dir-li-ho. Com dir-li a la mestra que no renunciï al seu ser? Com dir-li que sigui valenta i decideixi? Com dir-li que es deixi guiar per la seva intuïció? Com dir-li que es deixi ajudar? Com dir-li que es deixi "tocar" pels seus alumnes? Com dir-li tot el que li vull dir sense que es senti agredida, sense que senti que la envaeixo?

El desplaçament simbòlic és necessari. Però ningú no el pot receptor! Jo només puc seguir el meu camí. I amb pràctiques, com la d'aquest treball, intentar trobar un desplaçament per jo. Fugir de la dinàmica de contraris i moure'm en un altre ordre. Deixar-me donar i donar crèdit a allò que en té. I sobretot posar molta màgia en la relació, la meua que tinc tant ben guardada. Perquè amb paciència, i molt d'amor, obrint-se a l'escolta, fent-se disponible, deixant-se tocar, cuidant les relacions i treballant amb les paraules, només ens cal afegir-hi màgia, que tot ho amalgama.

En aquest treball he estat capaç de posar paraules a coses que no en tenien. He pogut ordenar pensaments: el sentiment de desautorització de les mares, la manca d'una relació viva entre els mestres, els alumnes, i les famílies; però també amb el territori. I per contra he evidenciat l'existència relacions instrumentals com la relació família-escola. He pogut adonar-me que la manca de relació és fruit de la por. I que la por, que porta a la desconfiança, ens porta a l'aferrament de la norma...I treballant amb les paraules m'he adonat que el desplaçament simbòlic que veig necessari en les mestres de l'escola també és necessari en mi. Perquè fruit d'aquesta desautorització, d'aquest aferrament a la norma, de la relació instrumental, jo m'havia posicionat en el bàndol contrari. Aferrant-me en la lluita de contraris i buscant la manera de demostrar la validesa de les meves opinions.

En aquest treball he estat capaç d'adonar-me de la necessitat de fer-me disponible, disponible a la relació i al deixar-se donar, de desentelar la mirada per veure més enllà. I m'he adonat que buscant una solució tornava a entrar en la dinàmica del coneixement estructurat. I tot i saber que el desplaçament simbòlic és una pràctica, i que en les relacions difícils no es pot trobar una recepta màgica he descobert que he de deixar també que la incertesa entri a casa meua. Moure'm en la incertesa oberta a allò que s'esdevingui, posant màgia per a que els conflictes puguin ser fecunds.