

LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ. PREOCUPACIÓ I RETÒRICA

Martí Teixidó i Planas

La qualitat de l'educació és un tema o un assumpte profusament repetit en els darrers anys, però tot i això no s'ha aconseguit una clarificació per a tots, amb una bàsica coincidència de significat. Tot el contrari, el terme *qualitat* expressa un concepte molt abstracte que cada persona entén a la seva manera, segons la seva experiència. Parlen de qualitat de l'educació els polítics i les autoritats de l'Administració, demanen una educació de qualitat els pares i els ciutadans, i porfidiegen per la qualitat de l'educació un bon nombre de professionals, mestres i professors, encara que no tots, lamentablement. Cadascú veu la qualitat de l'educació des del seu punt de vista: pel polític, la qualitat de l'educació és l'atenció a un dret fonamental que ha de ser satisfet per exigència dels ciutadans i per la consolidació i el progrés del conjunt de la societat; pels pares, és l'aspiració d'un millor desenvolupament dels fills, amb oportunitats superiors a les que ells van tenir; pels professionals docents, és la disponibilitat de mitjans materials i personals que els permetin desenvolupar una organització de l'ensenyament i oferir uns resultats que puguin obtenir el reconeixement públic i la satisfacció personal. Cada sector percep la qualitat de l'educació des de la seva òptica. És possible que algú pugui observar i explicar la qualitat de l'educació en el seu conjunt i de manera integrada?

Abans de respondre aquesta qüestió és convenient observar que la qualitat de l'educació s'ha plantejat després de la quantitat, és a dir, després d'haver aconseguit l'educació per a tots. Quan hi havia nens i joves sense escolaritzar, ningú parlava de la qualitat de l'educació, de la qualitat dels centres d'ensenyament. Aconseguir l'ensenyament per a tots ha estat un procés llarg en molts països i és un dels objectius més importants de països que s'estan desenvolupant. El primer objectiu va ser, i continua sent per molts països en desenvolupament,

que tots els nens tinguin una plaça escolar i que la seva escolarització arribi fins als vuit anys o deu d'ensenyament bàsic. A Espanya, s'aconseguien vuit anys d'escolarització amb la LGE, el 1974; i s'han aconseguit deu anys, el 2000, amb l'aplicació progressiva de la LOGSE. El dret a l'educació és un assoliment històric que ha necessitat molt de temps i que, fins i tot, ha calgut el conflicte social. El dret a la instrucció pública ja va ser proclamat pels il·lustrats del segle XVIII; per exemple, Juan Bautista de la Salle va defensar la idea de l'ensenyament obligatori a final del segle XVII; tampoc no podem oblidar Jovellanos, que creia que la millora de la instrucció pública era la base de la reforma de la societat: expressà, de manera molt clara, que «la instrucció pública és el primer origen de la prosperitat social», en el discurs que pronuncià a l'Instituto Minero Asturià, on també afirmà que és millor que, en un país, la instrucció es reparteixi entre la gran majoria de la població ja que no serveix de gaire que uns pocs posseeixin una elevada instrucció i que la resta del poble es mantingui en la més absoluta ignorància.

El dret a l'educació, proclamat pels intel·lectuals, fou exigít pels sectors populars i fou reivindicat pels moviments obrers dels segles XIX i XX. En països que actualment tenen un desenvolupament força equivalent, la consecució de l'ensenyament per a tots fou molt diferent en el temps. Així, per exemple, mentre que l'any 1881 França ja havia organitzat el seu sistema d'ensenyament públic i laic amb Jules Ferry, Espanya no va aconseguir la seva plena escolarització fins a la segona meitat dels anys setanta del segle XX, amb l'aplicació de la Llei Villar Palasí (LGE)¹ de l'any 1970; i amb el govern que el 1976 va assumir l'aspiració democràtica de la majoria de la població i que va convocar unes eleccions lliures que aconseguiren el consens constitucional i el reconeixement d'autonomia de govern a regions i nacionalitats històriques.² La batalla per l'escolarització era aconseguir una plaça escolar per a cada nen i cada nena, amb menys de quaranta alumnes per classe: un assumpte prioritàriament de quantitat d'educació (llocs escolars i anys d'escolarització). Se suposava que aquells nens i aquelles nenes que anaven a l'escola aprenien; i els que hi anaven durant més temps i tenien millors oportunitats de promoció cultural, social i econòmica eren els qui més aprenien. Els pares, pagesos per exemple, podien ser analfabets, però

1. Llei 14/1970, del 4 d'agost; general d'educació i finançament de la reforma educativa (BOE, 6 d'agost de 1970).

2. Sóc directament testimoni d'aquesta realitat ja que vaig acceptar el càrrec de director d'un nou centre que va obrir les portes el 10 de gener de 1977 al barri del Carmel de Barcelona, i la matrícula inicial va ser de dos-cents setanta alumnes, vuitanta dels quals havien estat sense escola durant el primer trimestre i la resta procedia de centres on les classes estaven molt massificades —molts alumnes i poc espai— o de centres de trajectòria rutinària i incerta.

els seus fills, si anaven tres anys a l'escola, aconseguien el nivell d'estudis primaris —llegir i escriure, les quatre regles aritmètiques i unes nocions de cultura general.

Ara bé, les expectatives no s'han correspost amb la realitat. Un cop ja s'ha assolit l'escolarització de tots els nens i joves des dels sis anys als setze de manera obligatòria,³ però de manera generalitzada des dels tres anys als setze, no es pot acceptar que un percentatge força considerable d'alumnes acabi la seva etapa d'escolarització amb un nivell de semialfabetització inferior al d'aquells que, anys enrere, només havien anat a l'escola durant tres o quatre anys. Per concretar una mica més: sabem que hi ha alumnes amb limitacions personals manifestades, que poden ser de naixement o adquirides per un mal desenvolupament, enfermetat o accident, però aquests alumnes constitueixen una proporció molt petita, menor que el 30 % d'alumnes que avui no aconseguen els aprenentatges escolars bàsics. Comprovar que més d'un 20 % d'alumnes que es comporten intel·ligentment, que tenen capacitat física i capacitat pel llenguatge, passen els darrers anys d'escolarització sense millorar el seu aprenentatge és una causa evident d'una clara preocupació social.

És possible que tot plegat sigui alguna cosa més que una preocupació: per molts és una clara frustració social que, davant la manca d'una explicació, condueix a l'exigència de responsabilitats. Els pares, i els ciutadans en general, es queixen de la falta d'exigència dels centres docents i dels baixos nivells de coneixements que abans s'adquirien amb menys anys; fonamentalment, ho atribueixen tot als professionals, és a dir, a professors i mestres per no «estar directament a sobre dels seus fills» ja que consideren que el professor ha de motivar-los. Els pares esperen que els mestres ho controlin tot: que el nen es mengi l'entrepà, que li donin la medecina a l'hora exacta, que li corregeixin els exercicis i els deures cada dia, que el tinguin a primera fila per evitar que es distregui, etc.

Per altra banda, els professionals docents posen de manifest l'escassa inversió en educació; no hi ha una institució amb edificis, mobiliari i equipament menys renovats. Es pot observar com amb la gestió democràtica s'han millorat molt els hospitals i els ambulatoris, s'han renovat i ampliat les oficines i els serveis dels ajuntaments, s'han multiplicat els centres d'atenció a les persones grans —la tercera edat— i el procés d'informatització de tots els serveis i organitzacions és evident en els darrers anys, excepte a l'escola. Per l'escola, els pressupostos són escassos i no s'hi poden aprovar quantitats extraordinàries. Els centres docents privats no van gaire millor que els públics ja que, encara

3. S'estableix per l'aplicació de la LOGSE: llei orgànica 1/1990, del 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (BOE, del 4 d'octubre de 1990).

que possiblement tinguin una aula d'informàtica, continuen treballant en aules amb pupitres, pissarra i guix; no hi ha diners per abandonar el guix i la seva molesta polseguera, i disposar en totes les aules d'allò que qualsevol llar o oficina empresarial o de ventes gaudeix: un panell blanc per a rotulació i esquemes, un videotelevisor activable en qualsevol moment, i un ordinador per executar programes de manera individual o col·lectiva a través del televisor i de l'equip de so múltiple. Certament, totes les generacions precedents han après amb el guix i la pissarra, amb el llibre i la llibreta, i escoltant moltes lliçons del professor; però, aquells alumnes no vivien en cases amb televisor i videos diaris, amb ràdio i música contínua, amb consola de jocs i ordinador personal i de navegació en xarxa informàtica integrada, etc.; en definitiva, les actuals cases responen a l'oferta i a la realitat social i comunicativa, i l'escola és la que està fora de la seva època.

Pels responsables públics, polítics i administratius, cal assolir el projecte idealista que destaca la dignitat de la nostra societat proclamant la igualtat dels ciutadans en l'accés a l'educació. Aquest accés generalitzat a l'educació, que s'inicià a Espanya a mitjan segle XIX, fou un clar objectiu de la Llei d'instrucció pública de l'any 1857 —l'anomenada *Llei Moyano*—, que fou impulsada pels liberals progressistes en un govern liberal moderat. La instrucció pública es va generalitzar i va beneficiar tots els ciutadans. Durant més d'un segle ha augmentat de manera progressiva la població escolaritzada i els anys d'escolarització —s'ha passat de quatre anys a sis, de sis a vuit i de vuit a deu. També, s'ha generalitzat l'ensenyament secundari com a ensenyament bàsic, i s'ha passat de les tres hores de classe diàries del segle passat a les cinc hores o sis que actualment reben tots els nens i joves fins als setze anys. Paral·lelament, s'ha reduït el nombre d'alumnes per classe —de setanta alumnes a quaranta, de quaranta a trenta, i a vint-i-cinc en l'educació primària— i s'ha incrementat el nombre de professors —d'un professor per cada grup classe, ara hi ha quatre mestres per cada tres classes en l'educació primària, i més de dos professors per grup classe en l'educació secundària. És indubtable que la despesa en educació ha augmentat de manera progressiva i que una gran quantitat del pressupost econòmic d'educació s'ha destinat i es destina als sous de mestres i professors, i sembla racionalment impossible que pugui créixer il·limitadament. L'empresa educativa sembla destinada al col·lapse: la despesa en educació ha augmentat, el nombre d'alumnes i el temps d'ensenyament també ho han fet, però els resultats d'aprenentatge han quedat estancats i, per tant, no justifiquen l'increment de la despesa pública.

1. PARES, PROFESSORS I POLÍTICS: TOTS PER LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

Són tres punts de vista contraposats: el dels pares o usuaris del servei de l'educació, el dels professionals o productors de l'educació, i el dels polítics i membres de l'Administració relacionats amb l'educació. Són punts de vista contraposats i en tots els casos raonables. Com articular tres racionalitats contraposades? Si efectivament són raons contraposades, pensem que és possible i s'ha de poder arribar a una elaboració integrada que condueixi a una alternativa possible i satisfactòria, i en això volem contribuir amb la nostra aportació, que exposem de manera resumida en aquest article. Si, pel contrari, hi ha interessos contraposats que tracten d'imposar-se uns per sobre els altres, res pot aportar un professional encara que de manera ocasional i interessada alguns puguin utilitzar part de l'argumentació i fer seves algunes de les alternatives com a oposició, per modificar la legitimitat atorgada per elecció democràtica. L'exercici actiu de trenta anys com a professional de l'educació, la participació en l'acció política organitzada i el constant estudi autònom dels problemes que es plantegen en l'ensenyament des de diferents perspectives científiques i ideològiques m'ha dut a veure que, a curt termini, les alternatives vàlides i possibles són les mateixes tant si es projecten des d'una o des d'una altra òptica ideològica, sempre de caràcter democràtic.

És per aquest motiu que considerem que, sovint, hi ha més retòrica que preocupació per la qualitat de l'ensenyament. Si preocupació significa una prèvia ocupació, anticipar-se a l'ocupació per decidir l'acció adequada és un fet que genera una certa intranquil·litat fins que es pren la decisió encertada o una alternativa; la retòrica, per altra banda, es dona quan s'utilitzen els arguments per canviar estats d'opinió sense dilucidar quina és l'alternativa vàlida i possible. És fàcil observar com els polítics i els administradors de qualsevol govern s'enfronten a la realitat de trobar alternatives que assoleixin els objectius proposats (validesa) i que siguin realitzables (possibilitat), mentre que els seus oposants presenten aspiracions desitjables (sensibilitat) i perfeccionades (idealitat). Són posicions que s'inverteixen com va passar al rei filòsof Frederic II de Prússia, que va ser efectivament filòsof mentre va ser príncep, però que va actuar com a governant quan va accedir al tron.⁴ Ens podem preguntar de quina manera un grup polític pot presentar un pla d'actuació a un altre grup polític que li ha succeït en el govern, un pla d'actuació que inclogui mesures que haurien d'haver-se pres abans, quan el grup opositor estava governant. Considerem que aquestes posicions només poden qualificar-se de retòriques.

4. Vegeu Roberto ARAMAYO, *La quimera del rey filósofo*, Madrid, Santillana-Taurus, 1997.

Una cosa semblant té relació amb mestres i professors que presenten reivindicacions i posen de manifest contradiccions i incoherències del sistema educatiu, però que dins l'aula continuen desenvolupant pràctiques docents obsoletes ja que no s'ajusten ni a les necessitats dels alumnes, ni a l'ordenació educativa vigent, ni als mitjans disponibles en els centres docents i en la societat de masses i consum en què vivim. Són professionals que parlen fonamentalment per opinió i només per la seva experiència personal, i que han dedicat poques hores a l'anàlisi de problemes i necessitats, a l'estudi i documentació, i al disseny d'alternatives aplicables que poden millorar la seva pròpia acció docent i que són convenientment avaluades.

A primer cop d'ull pensem que els pares són els autèntics preocupats, en el sentit que es troben intranquils, confosos, però actualment també hi ha molts pares despreocupats. Aquests pares dirien que porten els seus fills a l'escola perquè altres els eduquin ja que ells no tenen temps. Si l'educació que es promou a l'escola i els aprenentatges que es desenvolupen no tenen projecció en la vida familiar, s'assequen abans d'hora i no donen cap fruit. No es tracta que els pares ensenyin als seus fills, es tracta que junts comparteixin la importància de parlar amb correcció, el plaer de llegir junts un llibre, la necessitat de consultar atles i mapes per situar els fets de qualsevol pel·lícula projectada a la televisió, l'exigència d'administrar-se els diners de butxaca i els estalvis d'un adolescent, la planificació d'un viatge buscant informació en enciclopèdies i guies, etc. Actualment, que els fills estudien durant més anys que no pas ho van fer els seus pares i, fins i tot, és possible que assoleixin un nivell superior, es presenten noves ocasions de diàleg entre pares i fills per aprendre i ensenyar-se mútuament, evitant sentiments d'inferioritat per part d'uns i altres. És cert que aquests pares necessiten orientació; avui no poden educar per tradició, fent amb els seus fills allò que els seus pares abans havien fet amb ells.

Que els pares i les mares necessitin una orientació específica per educar amb criteris pedagògics no significa que no tinguin sentit comú. He comprovat aquesta realitat en situacions espontànies i gratuïtes que aporten una mostra més fiable que l'aportada per pares i mares que han anat a la inspecció d'ensenyament perquè no estan satisfets del progrés escolar dels seus fills. Recorro a informacions recollides de la vida privada: per exemple, quan vaig al metge o a qualsevol altre professional on s'ha d'obrir una fitxa personal i em demanen la professió, la resposta és inspector d'ensenyament o bé, per evitar connotacions, professor de pedagogia. Les preguntes conseqüents presenten respostes que no es registren a la fitxa: com creu vostè que funciona l'ensenyament? Solucionarà els problemes la reforma educativa?

La darrera vegada ha estat en la visita amb l'oftalmòleg, on he anat perquè

em canso a l'hora de llegir i m'ha confirmat —com jo ja suposava, encara que sóc profà— que la hipermetropia augmenta i que cal incrementar la graduació. Em digué: és vostè professor, veritat? De què? De pedagogia. Ah! Aleshores vostè forma professors. Bé, jo no és que hi entengui especialment, en aquest tema, però del que estic ben convençut és que l'ensenyament no funciona; ho dic com a pare ja que tinc dues filles, una de setze anys i una altra de tretze, i no segueixen els mateixos aprenentatges ni el mateix sistema. Cada professor ho fa a la seva manera i això no queda clar. L'oftalmòleg té molta raó i l'argumenta bé ja que observa una manca de coherència i de sistema i no veu que l'ensenyament pugui ser eficaç. Al cap i a la fi, jo davant els oftalmòlegs vaig fer el mateix: vaig canviar de lloc de residència i vaig anar a un nou oftalmòleg que em va modificar substancialment la graduació de les ulleres i no em vaig adaptar; després vaig recórrer a un tercer oftalmòleg que em va proposar la primera graduació i, després de deixar passar un temps, vaig anar a un altre oftalmòleg, el quart, que em va proposar la mateixa graduació. Encara que un dels oftalmòlegs s'equivoqués —potser aquell dia jo em vaig equivocar—, he comprovat que el conjunt de professionals davant d'un cas arriba a una mateixa prescripció i cal pensar, per tant, que hi ha bases científiques i procediments professionals d'actuació independentment que s'utilitzi un maletí de lents o un sistema electrònic de projecció on les lents canvien automàticament. No actuem d'aquesta manera els professors i mestres; possiblement, emetem moltes opinions educatives sense una base de ciència pedagògica i actuem artesanalment sense seguir uns procediments professionals suficientment delimitats.

Les decisions que s'han de prendre relacionades amb l'educació familiar de cada dia són moltes i molt complexes, carregades de matisos i de circumstàncies que cal considerar. Els pares i les mares precisen una reflexió prèvia amb criteris estables i la majoria no té referents clars. A l'haver-se reservat els referents religiosos a la decisió personal, molts pares no tenen clars referents clars: només allò que fa la majoria, allò que es veu a la televisió o allò que promou la publicitat i la moda. Ja que s'ha assolit la llibertat de donar sentit personal a la vida en una societat democràtica, els pares es troben perduts en una diversitat d'opcions que desborda la seva capacitat de comprensió de la realitat social i cultural. I així és que «donde va Vicente va la gente» com afirma el refrany. Quan la societat ha renunciat d'imposar a tothom criteris universals per exigència democràtica de respecte a les consciències individuals, molts ciutadans no saben on recolzar la seva consciència i no tenen cap altre referent que el de la «normalitat» estadística, suposant, sense pensar-ho gaire, que si ho fa la majoria ja està bé; molts pares i mares actuals deixen fer als seus fills tot allò que volen, no es volen complicar la vida i, per tant, no els porten la contrària. Ara bé, pensen

que això forma part de la funció dels professors igual que reconèixer les excel·lents capacitats dels seus fills i la seva indubtable bondat natural.

Amb tot el que s'ha exposat fins aquí, espero que s'entengui que no s'ignoren els esforços redoblats d'un bon nombre de mestres i professors incombustibles que treballen per una millor educació per a tots, tot i la manca de col·laboració d'alguns pares i de freqüents incomprensions de l'Administració. Per la meua experiència de supervisió de centres docents i de col·laboració amb grups de professors, calculo que entre un 10 % i un 20 % d'aquests professionals treballen amb la màxima intensitat i interès que no disminueix tot i la manca de reconeixement. Un altre 10 % o 20 % presenta tot tipus de resistències i excuses per justificar la seva falta de dedicació i treball; dominen bé la retòrica per posar obstacles a les iniciatives dels seus companys, per dificultar les decisions de la direcció i per proclamar constantment la incompetència de l'Administració. Entre un 60 % i un 70 % constitueix una majoria silenciosa que col·labora favorablement quan s'imposen les bones iniciatives, però que fàcilment fa el joc a aquells que desestabilitzen la feina positiva.

Així mateix, i no és contradictori, l'Administració ha pres una sèrie de mesures, normatives o econòmiques, destinades a millorar la qualitat de l'ensenyament, encara que en alguns casos no arribin a produir resultats ja que es perden en interpretacions i aplicacions burocràtiques. Això significa que un bon nombre de professionals que treballa a l'Administració ho fa amb bon criteri i la seva contribució és decisiva, tot i que l'evolució és molt més lenta del que es mereix la seva iniciativa i decisió. Cal entendre-ho com un reconeixement a persones concretes i no com un compliment formal —coneixem i hem tingut l'ocasió de treballar amb moltes d'aquestes persones i hem coincidit en trobades professionals en el decurs dels anys—, encara que no donem noms que tenim a la nostra memòria activa.

La situació dels pares és possiblement la que menys ha evolucionat i d'aquí sorgeix aquest desajustament general. La participació dels pares ha quedat clarament reconeguda, però sol concretar-se en encarregar-se d'una parcel·la d'activitats extraescolars i intervenir a través d'un grup reduït en el control de la gestió institucional. L'ampli moviment d'associacions de mares i pares, i les diferents federacions, han desenvolupat la funció corporativa, però no han pogut abordar per si mateixes la redefinició de la funció educadora dels pares i de les mares, de la família, en la societat plural i democràtica. Les lloables encara que aïllades iniciatives de les anomenades *escoles de pares*, que van sorgir abans dels anys setanta, no han trobat una concreció sòlida que les faci extensibles. Possiblement, hagués estat necessari que alguns professionals de l'educació profunditzessin també en la funció dels educadors naturals i oferissin guia i orientació

a les famílies. En les activitats de formació dels docents no s'han desenvolupat continguts relacionats amb la formació i l'orientació dels pares, potser per això els mateixos docents no s'han acreditat davant d'ells per l'elaboració dels seus judicis de valor o per l'autoritat de les seves orientacions. Per altra banda, pensem que la societat no ha desenvolupat aquest important recurs que es perfila com a bàsic: oferir a tots els pares i mares formació, criteris i propostes d'intervenció educadora que els donin la necessària seguretat en l'actuació amb els fills. El col·lectiu professional de mestres i professors arriba a totes les famílies amb fills i és potencialment el col·lectiu professional que millor pot atendre aquesta emergent necessitat social.

2. UN CORRENT GENERAL PER LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

El tema de la qualitat de l'ensenyament no és un assumpte domèstic ni fútil. S'està plantejant en tots els països occidentals desenvolupats com un clar corrent educatiu⁵ que pren el relleu al corrent relacionat amb les reformes escolars. Aquestes reformes escolars han estat impulsades pels governs dels països occidentals des que va finalitzar la Primera Guerra Mundial, el 1918. Cinquanta anys més tard, amb uns sistemes escolars ben estructurats i amb un període d'escolarització bàsic de vuit anys o deu, s'observa que els resultats no són els que s'esperaven. Es comença a posar en dubte que l'educació sigui efectivament una inversió econòmica, tal com s'havia proclamat; un fet molt diferent al concepte de despesa social ineludible que avui sembla haver-se generalitzat. S'havia previst que una major inversió en educació —més pressupostos, més anys i més nivell d'aprenentatge— es traduiria en ciutadans més productius i en una major igualtat d'oportunitats pels ciutadans segons la seva capacitat i mèrit. L'informe Coleman,⁶ resultat de la investigació sobre estudiants de totes les condicions socials dels Estats Units, publicat el 1966, va ensorrar totes les explicacions ja que afirmà que les variables ambientals de la família són l'aspecte més determinant en el nivell i els resultats acadèmics dels alumnes i, per tant, deixà molt per sota la influència de l'escola amb els seus mitjans i la seva organització. Com aquest, molts altres treballs d'investigació han coincidit i han afirmat que la condició social dels pares determina les aspiracions i, a conseqüència, el nivell d'estudis

5. Vegeu Pedro ROSSELLÓ, *Teoría de las corrientes educativas*, Barcelona, Promoción Cultural, 1960.

6. Vegeu James S. COLEMAN (et al.), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Government Printing Office, 1966.

final dels fills. Els fills abandonen els estudis en la mesura que els pares deixen de coincidir amb els objectius educatius de l'escola. Per això, una primera tendència fou promoure òrgans de participació en la gestió dels centres docents a través de consells escolars, que impliquessin les famílies en l'escola i en la seva direcció institucional. En els anys setanta, aquesta tendència es va mostrar a Espanya amb la regulació dels consells assessors de la direcció, els quals van passar a ser consells escolars ja en els anys vuitanta.

Durant els anys setanta, quan la Llei general d'educació de l'any 1970 regulà a Espanya un sistema escolar d'una societat industrial avançada, van sorgir tota mena de crítiques contra l'eficàcia i la validesa dels sistemes escolars. A França, Bourdieu i Passeron destacaren que el sistema escolar no donava igualtat d'oportunitats ja que havia estat concebut justament per reproduir la divisió social ja que l'escola és una institució de reproducció; els marxistes Baudelot i Establet van identificar l'escola com un aparell ideològic de l'Estat que, entre altres coses, promovia una separació entre la teoria i la pràctica, fet que feia que les classes populars no s'interessessin pel coneixement ja que era el tipus de coneixement propi dels fills de famílies amb un bon nivell econòmic i cultural. Des de Mèxic, un grup de reformadors socials van posar de manifest que l'escola era molt costosa pels pobres resultats que ofería per a tots, fossin de classes dominants o de classes oprimides; Illich proposà la desescolarització i la creació de nous cercles de cultura entre les classes populars; Reimer, per la seva banda, proclamà que l'escola havia mort ja que mentre la majoria de nens del món no van a l'escola, entre aquells que hi van augmenta el nombre de casos d'abandonament dels estudis i, per tant, l'esperança dels pares que els seus fills tinguin més i millor escola està destinada a ser un fracàs. Aquestes crítiques gestades contra els sistemes escolars sòlids s'oposaren a l'intent de consolidar un sistema escolar avançat en el nostre país, desenvolupant entre els professionals un enfrontament més ideològic que professional, que incapacitava per distingir entre la raonabilitat de la disposició legal i els seus efectes reals per una mala aplicació.

La legislació que regulava el sistema educatiu espanyol fou deslegitimada constantment ja que també fou una de les armes per exigir un sistema polític democràtic. L'educació és un assumpte que interessava i que encara interessa a tots els ciutadans, i va acostar molts al debat polític per la democratització del país. Un canvi en la majoria ideològica va avançar l'alternança política en el nou sistema democràtic i el govern socialista de l'any 1982 es va implicar ràpidament en una reforma total del sistema educatiu, o més exactament, en una reforma total de la legislació que regula el sistema educatiu. Però, un cop van arribar els anys noranta i quan ja s'havia posat en marxa una reforma més per adequar el sistema escolar a les necessitats socials i al sistema econòmic i productiu, es constatà que un

percentatge excessiu d'alumnes deixa de dedicar-se a l'estudi i a l'aprenentatge, i no tans sols entre els joves de nivells socials, econòmics i culturals més baixos, sinó també entre els fills de pares amb titulació superior, alguns dels quals acaben per abandonar els estudis tot i el suport i l'impuls d'aquests pares.

Ja l'any 1982 Ronald Edmonds,⁷ que havia desenvolupat projectes per millorar les escoles públiques de la ciutat de Nova York, afirmà que els resultats d'un alumne depenen més del caràcter de l'escola que de la manera d'ésser de la família. Sense negar la importància de l'entorn familiar en l'adaptació dels nens, donà relleu a l'escola com a organització. Així, es formalitzà la tendència de promoure escoles eficaces (*effective schools*), fins i tot per nens d'ambients urbans pobres.

El significat d'*effective schools* és inicialment el de l'escola que aconsegueix els objectius, allò que projecta, i la seva traducció al català és *escoles eficaces*.⁸ Una altra cosa és *efficiency in schools* —una expressió menys freqüent en les publicacions angloamericanes— o l'aprofitament dels recursos per aconseguir un ensenyament amb uns costos econòmics ajustats, que hem de traduir per *escoles eficients*. Cal suposar que, generalment, s'inclou l'eficiència com una de les característiques de l'eficàcia ja que en un altre cas és difícil poder establir identificacions entre centres. Per altra banda, l'Administració no pot acceptar l'eficàcia a qualsevol preu i és raonable que si es disposa de millors i majors recursos, els resultats (eficàcia) siguin més nombrosos.

Per altra banda, l'eficàcia de l'escola no es pot avaluar independentment del seu entorn ja que l'educació ha de donar resposta a les necessitats dels alumnes que, en un futur, seran ciutadans i a les aspiracions dels seus pares. Així, l'eficàcia només és un criteri de valor si al mateix temps compleix el criteri de funcionalitat: donar resposta a necessitats i a aspiracions educatives.

Alguns autors proposen el criteri d'optimització, que relaciona l'eficiència amb les expectatives en un procés continu d'acostament a aquestes expectatives. Es correspon amb el terme anglès *improvement* molt freqüent en les publicacions educatives.

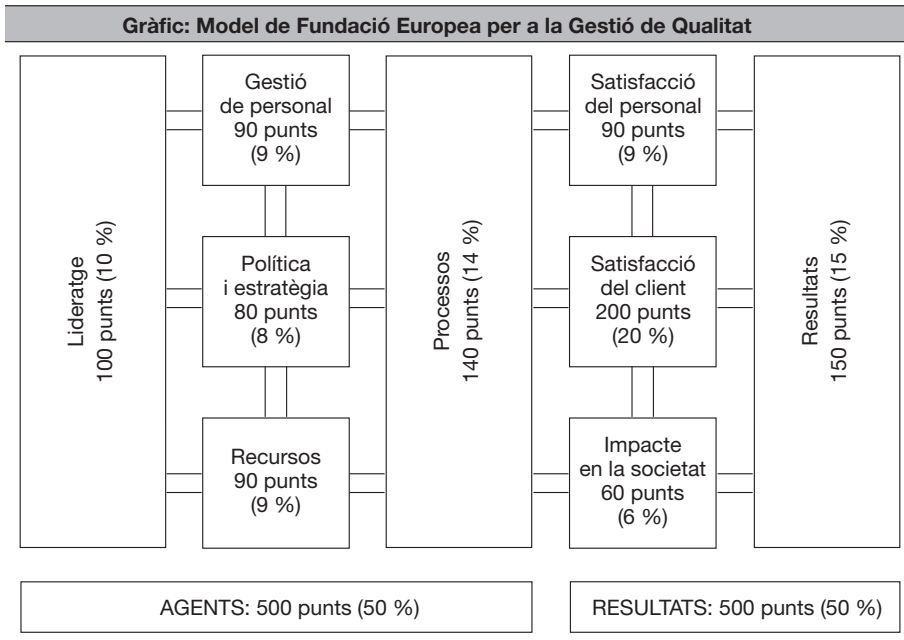
Així, encara que inicialment la qualitat de l'educació apareix com una cosa molt complexa, podem construir una aproximació racional d'elevat consens —no total— si considerem els diferents criteris definits de manera operativa com dimensions interrelacionades, com expressa el quadre següent.

7. Vegeu Ronald EDMONDS, «Effectiv Schools for the Urban Poor», a *Educational Leadership*, octubre de 1979; «Programs for Scholl Improvement: an Over-view», a *Educational Leadership*, desembre de 1982.

8. Considerem confús traduir *effective schools* per *escoles efectives* ja que efectiu en català té el sentit de real, veritable, en oposició a virtual o quimèric. En definitiva, cal entendre els criteris d'eficàcia i eficiència amb el significat que ha delimitat la ciència econòmica.

Crítèri / Dimensió	Definició conceptual	Definició operativa	Exemples il·lustratius
Funcionalitat	Realització de les aspiracions i les necessitats educatives	$F = \frac{\text{Realitzacions}}{\text{Expectatives}}$	<ul style="list-style-type: none"> • Domini de l'operatòria aritmètica per dur una comptabilitat de les pròpies despeses. • Comprensió de les cançons en llengua anglesa que s'escolten habitualment
Eficàcia	Consecució en les realitzacions dels objectius educatius projectats	$Ea = \frac{\text{Realitzacions}}{\text{Objectius}}$	<ul style="list-style-type: none"> • Redacció clara i correcta amb domini bàsic de l'ortografia i la puntuació • Coneixement de la geografia del planeta i la localització de les notícies que s'emeten en un informatiu
Eficiència	Resultats en les realitzacions segons les inversions o els mitjans disponibles	$Ee = \frac{\text{Realitzacions}}{\text{Mitjans}}$	<ul style="list-style-type: none"> • Valor afegit a l'aprenentatge dels alumnes durant un curs o un cicle a partir de l'avaluació inicial • Rendiment dels mitjans materials i personals disponibles en el centre
Optimització	Progressiva aproximació a la consecució de més i millors aspiracions	$O = \frac{\text{Eficiència (Ee)}}{\text{Expectatives}}$	<ul style="list-style-type: none"> • Desaparició dels objectius que s'han convertit en realitats consolidades. • Formulació d'objectius de major nivell que en cursos anteriors
Qualitat de l'educació	Interrelació operativa de les diferents dimensions	$QE = F + Ea + Ee + O$	Respon a les expectatives i les necessitats, s'assoleixen els objectius proposats, s'aprofiten al màxim els recursos i cada any s'eleva sensiblement el nivell de les aspiracions projectades

La interrelació operativa és evident, però no pot formular-se de manera precisa si no s'estableixen paràmetres quantitius de referència universalitzada. Precisem desenvolupar per l'empresa educativa un model operatiu semblant al que l'Organització Internacional per l'Estandartització (ISO) ha desenvolupat per les empreses productores de serveis i disposar d'una anàlisi sistemàtica de la qualitat.



En qualsevol cas, un model és sempre convencional, però té valor a mesura que aproximem el valor de cada un dels seus components o criteris de valor. Així podem considerar que el lideratge és important (10 %), però més importants són els processos (14 %). Cal destacar que en les empreses de serveis s'ha considerat que els resultats (15 %) són menys importants que la satisfacció del client o usuari (20 %) i, en canvi, es concedeix un valor moderat a la satisfacció del personal (9 %). Ja veiem que no es dona el mateix valor a l'empresa educativa, encara que no s'hagi acceptat de manera generalitzada un model ben quantificat. És un fet a tenir en compte per poder parlar de qualitat de l'educació sense plantejaments imprecisos o retòrics.

3. ELS ASSUMPTES QUE REALMENT PREOCUPEN

Sota la preocupació per la qualitat de l'educació molt sovint només preocupen determinats temes parcials, però no despreciables. Allò que és difícil és poder tractar-los amb alternatives eficaces, sense encaixar-los en un model que integri la qualitat total de l'educació.

3.1. EL NIVELL D'APRENENTATGES QUE ASSOLEIXEN ELS ALUMNES

Els nivells cada vegada són més baixos, es diu. És cert que els alumnes de catorze anys dels anys setanta amb una qualificació de notable identificaven oracions subordinades substantives, resolien equacions de segon grau i problemes tipificats de composició de forces, coneixien figures de la història de la Revolució Francesa, etc. Però, no per aquest motiu redactaven de manera clara i creativa, no sabien enfrontar-se als formularis de la declaració d'hisenda, no podien enumerar les causes i les conseqüències de la Revolució Francesa que no comprenien i no sabien explicar de quina manera es comporten els plats i els pinyons de les bicicletes que s'usaven habitualment. El més lamentable és que avui, en els anys noranta, potser no han après ni una cosa ni l'altra. Tots acceptaríem com a alumne de nivell alt aquell que sabés explicar que la Revolució Francesa va significar un salt a la modernitat i que davant alguns oblots de memòria sabés recórrer a una enciclopèdia per reordenar els personatges de Marat, Danton, Robespierre o Napoleó. Si un alumne sabés redactar quatre pàgines on exposés de manera ordenada el contingut, amb una puntuació correcta i amb algunes expressions o frases fetes, estariem segurs que aquest alumne estaria en condicions d'assolir un alt nivell per comprendre tota la gramàtica; però, a l'alumne que no redacta bé, la gramàtica només li serveix per aparentar un nivell que no té. El nivell de matemàtiques en l'ensenyament bàsic s'acredita comprènent i aplicant la matemàtica bàsica per ser ciutadà: comptabilitat exacta, comprensió i comprovació de factures de telèfon, electricitat i aigua, càlculs d'hipoteca i de dipòsits bancaris a termini, comprovació de la correcta aplicació d'impostos, tributs i taxes segons els ingressos percebuts i serveis rebuts, i en la resolució de problemes científics i tecnològics. Tot això sense perjudici que alumnes destacats assimilïn majors graus d'elaboració teòrica en àlgebra, geometria o estadística.

Els nivells d'aprenentatge no poden baixar. La capacitat dels alumnes d'avui és similar, sinó superior a la d'alumnes de fa anys, a la d'alumnes que van ser i que actualment són professors. És convenient aplicar aquesta capacitat a

aprenentatges de nivell a partir dels usos i les necessitats actuals que no coincideixen del tot amb la seqüenciació d'aprenentatges que van aprendre els professors en els seus anys d'escola. Els professors han de fer una tasca professional de reorganització dels coneixements a partir d'una anàlisi de les necessitats actuals, tenint sempre present el desenvolupament de les capacitats dels alumnes en les diferents edats. Entossudir-se en ensenyar «com sempre s'ha ensenyat», quan el sempre es redueix a l'experiència individual del professor, comporta desatendre l'alumne, saltar-se el primer pas del docent: convèncer als alumnes de la necessitat i la utilitat d'aquests coneixements, interessar els alumnes més enllà de la necessitat pel plaer de conèixer, de descobrir, de construir i d'inventar en la perspectiva, sempre inacabada, de saber.

És ben cert que els nivells no poden baixar en un sentit global. Cal exigir un nivell de desenvolupament d'unes capacitats, aplicant-les a uns coneixements més o menys il·lustrats o a uns coneixements més operatius. Potser, actualment es pugui disminuir la quantitat de coneixements memoritzats de fets, dades i definicions, en cap cas anul·lar-se, però haurà d'incrementar-se l'ús i l'amplitud de coneixements procedimentals i dels mitjans instrumentals disponibles —diccionaris, anuaris, enciclopèdies, documents audiovisuals, dades informatitzades en suport o en xarxa. La profusió de mitjans disponibles no pot quedar en un enlluernament de tints espectaculars, molt propi de la societat postmoderna. Quants més mitjans, és més necessari i al mateix temps més difícil desenvolupar els procediments mentals de comprensió, associació/classificació, anàlisi i síntesi, que és el que queda de l'aprenentatge universalitzant, i s'aplicarà als nous mitjans i situacions que ofereixi una societat tan canviant en les formes. La multiplicitat de mitjans hauria de permetre l'accés a majors nivells d'aprenentatge, a més individus que en el passat, sense menystenir que una minoria de ments privilegiades assoleixi el màxim nivell —en un camp de coneixement o en diversos—, el que no depèn tant de la disponibilitat de mitjans com de la necessitat, de la capacitat i de l'interès inesgotable. Tot el contrari, i avancem un principi pedagògic que aportem: en un procés d'educació, a diferència d'un procés de producció, convé usar el mitjà més simple per un determinat objectiu perquè la inversió de capacitat humana sigui màxima. Cal entendre que en educació, la inversió és desenvolupament i no és un cost com ho és en el procés productiu. Mentre que en una determinada producció interessa el mínim cost, en l'educació interessa el màxim desenvolupament.

Formulem una teoria per guiar la nostra acció, la intervenció pedagògica a la pràctica. Hem vist com, de manera irreflexiva, s'introdueixen tecnologies de la informació, seguint sense pensar-ho el model productiu. És malversació de mitjans ja que es multipliquen pel model consumista. Així, es convida als escolars

a editar una revista ja que disposen d'excel·lents processadors que rotulen títols i d'escàner que importa imatges, etc.; un dispendi de mitjans per comunicar poca cosa, per copiar acudits de llibres editats fa més de trenta anys, per oferir pas-satemp poc creatius i per reproduir imatges de galeries emmagatzemades en el disc dur de l'ordinador. També, he consultat una pàgina web de debat filosòfic entre escolars; alumnes de diversos instituts i escoles secundàries donen a conèixer les activitats que realitzen, com debats, entrevistes, propostes obertes a la participació d'altres, etc. És un diàleg en què els alumnes no s'escolten gaire i únicament es donen ànims, es diuen que molt bé, que endavant, etc.; després presenten les seves activitats per ser escoltades o llegides. Es pot comprovar com les tecnologies de la informació aporten un efecte multiplicador i de grans prestacions, però no substitueixen el pas previ de tenir continguts que s'han de comunicar. Massa mitjans per pocs continguts és un fet que contribueix a inhibir les capacitats que s'aguditzen davant la necessitat. Fa anys ja es va posar en acció la correspondència escolar de la pedagogia Freinet; hem vist meravellosos quaderns, pulcrament redactats i creativament il·lustrats amb fotografies o dissenys, que els alumnes d'una escola enviaven a una altra escola que, a la vegada, corresponia amb un quadern o un mural que intentava superar el producte rebut. La instantaneïtat de la comunicació telemàtica via Internet ho fa tot molt més fàcil i s'inverteix tan poc esforç que, potser, no queda res d'aprenentatge. No ens oposem als mitjans tecnològics, però en l'educació si s'incorporen mil·lors mitjans i més complets, cal projectar superiors objectius.

3.2. LA PÈRDUA DE CONEIXEMENTS D'HUMANITATS

La preocupació és evident i no està injustificada. Els alumnes d'avui retenen menys dades, fets i figures d'història. Tampoc coneixen capitals, ciutats, accidents geogràfics i àrees de producció de la geografia terrestre. Coneixen poc d'art plàstic, musical o escènic i rebutgen, abans d'escoltar-la, la poesia. Poc interessa una reflexió en profunditat i una interpretació contextualitzada dels interrogants del saber humà i l'erudició que aporten les llengües clàssiques antigues es considera un assumpte de vells. És evident que hi ha motius de preocupació però, a qui li preocupa? I la preocupació, és alguna cosa més que un plany? I la responsabilitat, a qui li correspon?

Fa anys que la societat, la nostra societat, enlluernada pel que s'anomenà *revolució científicotècnica*, comença a prescindir dels coneixements relacionats amb les humanitats en l'ocupació laboral. Allò que genera riquesa són els coneixements científics aplicats a tot allò relacionat amb les activitats tecnològiques;

són matèries o assignatures de prestigi com la física, la química, la biologia o les ciències naturals en general, i les matemàtiques com a ciència formal o instrument científic. Últimament, també es considera necessària la informàtica i l'anglès, com a llengua universal, que facilita l'accés a un lloc de treball. Tot això és el que si no s'aprèn en el sistema escolar, difícilment s'aprendrà. De llengua, d'història, de geografia i de tot això, tothom en sap alguna cosa —és una creença estesa— i si no, es consulta una enciclopèdia. A més a més, si es llegeix la premsa i les revistes ja se sap tot allò necessari. Són coneixements complementaris i no estrictament necessaris per aconseguir els llocs de treball més prestigiosos. La realitat és que un científic no s'avergonyeix en absolut d'admetre que no domina gaire bé l'escriptura, que no sap el paper que va tenir la ciència en un determinat moment de la història, ni com el sistema polític ha estat capaç de potenciar el seu desenvolupament com va passar amb la física i la química a França, en l'època postrevolucionària.

Siguem sincers. Les mares i els pares preocupats per l'ensenyament dels seus fills volen bons nivells de matemàtiques i de ciències, volen que els seus fills aprenguin informàtica i que tinguin un bon nivell d'anglès; de la resta, volen una miqueta de tot. Però, si aquests fills tenen dificultats a l'hora d'estudiar ciències o matemàtiques, aleshores se'ls orienta cap a les lletres o cap a les ciències socials, on no s'exigeix un nivell tan alt i, per tant, el nivell és accessible a alumnes amb limitacions personals. En definitiva, els pares i les mares són un reflex de la societat en general que, en els darrers anys, en funció de possibles professions o llocs de treball en economies de creixement productiu, atorga més prestigi a les ciències positives que a les humanitats. Amb models econòmics de baix creixement i de flexibilització, els llocs de treball científicotècnics es reduïxen al mínim; en canvi, es desenvolupen noves professions en el camp dels serveis socials i personals, en activitats d'oci i turisme, i en iniciatives destinades a la contemplació cultural. Moltes d'aquestes ocupacions no exigeixen cap preparació específica prèvia més enllà de les habilitats socials bàsiques; en el segment qualificat es necessiten persones amb una formació humanística i interdisciplinària que faciliti el desenvolupament de relacions socials i que capaci per la presa de decisions en situacions no previstes. Cal notar que el coneixement dels usos informàtics i que la competència en el domini d'idiomes és comú en el camp de les ciències i en el de les humanitats.

El problema de la formació en humanitats és evident. La nostra societat no pot, a causa d'un miratge de productivitat, oblidar la seva identitat i deixar de comprendre's a si mateixa. Certament, d'una manera immediata, les humanitats no són un instrument de producció. Les humanitats no serveixen, però donen sentit a la vida individual i col·lectiva, i també donen significat a l'activitat produc-

tiva, concretament quan aquesta està molt per sobre del nivell de subsistència. I cal pensar que, a llarg termini, els ciutadans no podran donar un significat millor i més complet a les seves activitats per una perspectiva global de comprensió del món i de l'existència humana; ara bé, gaudiran de més salut, es veuran menys sotmesos a baixes laborals, s'estalviaran la depressió psíquica dels que viuen en abundància i seran, a més a més, més productius. Per altra banda, l'alta productivitat que generen les tecnologies de la informació amb la consegüent reducció de llocs de treball, condueix per necessitat a una reducció generalitzada del temps de treball. Menys hores de treball per poder repartir millor la feina entre tots i més hores d'oci per tots que, al mateix temps, incrementaran els llocs de treball en agències de cultura públiques o privades amb activitats de caràcter més lúdic o més formatiu. La societat serà global, observà l'enginyer informàtic Masuda, l'any 1966,⁹ ja que floriran en el món comunitats voluntàries multicentrades, constituïdes per ciutadans que participaran d'objectius i idees. El treball humà, va pronosticar el sociòleg i planificador Castells,¹⁰ produirà més i millor amb un esforç considerablement menor. El treball mental substituirà l'esforç físic en els sectors més productius de l'economia. Tot i això, la manera com es distribuirà aquesta riquesa dependrà, a nivell individual, de l'accés a l'educació i, per la societat en general, de l'organització social, la política i les polítiques.

Es pot considerar si és convenient un increment d'hores lectives d'humanitats, però serà més definitiu superar aquest antagonisme entre ciències o tècniques i lletres o humanitats, propi d'una successió de models socials d'acord amb el model productiu del seu temps. La superioritat de les humanitats en les societats antiga i medieval va haver de cedir a l'avanç de la ciència de la societat moderna i a la productivitat de la tecnificació industrial contemporània. Endinsats en la societat del coneixement, s'imposa una visió de síntesi interdisciplinària perquè allò que millora la productivitat és la creativitat resultant de creuar informacions ja disponibles aïllades, a causa de l'especialització. Al mateix temps, convé avaluar prèviament el preu que s'ha de pagar per una desmesurada productivitat, que és capaç d'acabar amb els recursos naturals, destruir els valors depurats per la cultura o atemptar contra la identitat i la consciència humana. Ha quedat obertament demostrat que els humans podem fer més del que hem de fer; no ens podem permetre tot el que ens és possible si no podem controlar les seves conseqüències i si no ens podem donar prèviament algunes raons de la seva bondat.

9. Yoneji MASUDA, *Computopia*, Tòquio, Diamond, 1966.

10. Manuel CASTELLS, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*, vol. 3, Madrid, Alianza, 1998.

La institució escolar, l'equip de professors, ha de presentar el coneixement de manera integrada: les dades i els fets positius com són, les lleis de regularitat científica com les coneixem i com hem estat capaços de formular-les, les interpretacions i les vivències com distintiu humà que ens duu a donar sentit a la realitat i les lleis socials com l'acord de regulació de com han de ser les nostres relacions. Això explicat amb exemples comporta que les lleis científiques de caràcter abstracte general es puguin comprendre en el seu context social i històric, que serà adequat que alguns estudiants de ciències cursin grec o llatí, ja que serà útil per als que estudiïn medicina o botànica, que l'ètica en una societat democràtica no és cosa de religiosos o de filòsofs sinó de tots i, evidentment, els tecnòlegs i els científics no poden desenvolupar la seva funció al marge de la reflexió ètica. La literatura atresora una extensa diversitat de sentiments i vivències humanes, on cadascú pot trobar aquells que el farien gaudir íntimament o l'alliberarien dels seus fantasmes —una expressió que agafo de Carmen Martín Gaité. La ficció literària anticipa situacions en què podem trobar-nos i posa a prova de manera simulada les nostres reaccions; la ficció literària ens distancia de la realitat diària, que pot dur-nos a l'esgotament si no desconnectem.

Si tot això no es transmet d'aquesta manera als alumnes serà perquè no forma part del bagatge dels professors, que les humanitats i el coneixement en general no impregnen la seva vida més enllà de l'estricta ocupació laboral. Ser professor, ser professional significa professar, exposar amb convicció pròpia allò que es coneix i el valor que té el coneixement per la seva utilitat, pel sentit que obre a les nostres vides i, sobretot, pel plaer que desperta descobrir allò que estava cobert, amagat, allò que no sabíem. El primer que ha d'aconseguir un professor és despertar l'interès pel coneixement; si ho aconsegueix, cada alumne rendirà segons les seves capacitats al nivell màxim; els nivells previstos per una edat determinada s'assoleixen si es donen les condicions anteriors. Evidentment no s'han d'esperar uns nivells superiors a les capacitats d'un alumne; és una falta de respecte personal que el professor no es pot permetre.

Les darreres notícies que he llegit a la premsa professional apunten a millorar la formació en el camp de les humanitats dels professors i aquesta és, certament, la millor inversió. Si es desenvolupen els programes anunciats és possible que no sigui necessari abordar el difícil increment d'hores que sempre suposarà la disminució d'hores d'altres matèries i de la impossibilitat de diversificar el currículum segons les necessitats dels alumnes, encara que cal evitar, això sí, els crèdits d'entreteniment i de pati. Si el professor té bons coneixements d'humanitats, si continua estudiant i aprofundint, sigui en cursos d'actualització, en cicles de conferències o llegint estudis i assajos que es publiquen contínuament,

aquests nous coneixements entraran indubtablement en la preparació de les seves classes i aportaran aquell embolcall que les fa interessants. Els professors que llegeixen i s'actualitzen o que, pel seu propi interès, desenvolupen un camp de coneixement, ho comuniquen als seus alumnes d'una manera o d'una altra, i és una comunicació que contagia. En el programa d'estudis del batxillerat superior que jo vaig cursar en els anys seixanta, no hi havia astronomia ni la possibilitat de crèdits variables, però vam tenir la sort que el nostre professor, doctor en matemàtiques, era un entusiasta estudiós de l'astronomia i, com a premi a la nostra atenció sense interrupcions durant la classe de matemàtiques, ens oferia deu o quinze minuts d'astronomia que escoltàvem amb doble gaudi: ens obria un interessant i desconegut món i, el que ens resultava encara més convincent, era matèria que no entrava a l'examen; apreníem per gust i el que vam aprendre no ho hem oblidat.

3.3. LA BAIXA ACUMULACIÓ DE CONEIXEMENTS

Els joves d'avui saben moltes menys coses que nosaltres, la generació adulta —els seus pares o els seus professors— sabíem a la seva edat. Ni cert ni fals: confús. En primer lloc, hem de deixar el verb *saber*, conduir-se amb saviesa, per una activitat global i integradora total de l'humà, a través del coneixement amb el seu entorn i la situació del seu temps. Saber és conèixer en profunditat i també conduir-se amb prudència i acostuma a donar-se en tot. Conèixer és tenir notícia, identificar, comprendre, relacionar, associar, classificar, però sempre fent referència a aspectes parcials: fets, dades, conceptes, sistemes, etc. Vist així, edat per edat, ni els nostres fills són savis ni nosaltres ho érem, encara que coneixíem, teníem coneixements.

No hi ha dubte que nosaltres teníem més coneixements de dades i fets memoritzats, poc o molt compresos. Moltes definicions memoritzades no les enteníem fins uns quants anys després, però ens van servir per superar exàmens selectius. Els nostres coneixements eren bastant simples, fonamentalment enunciatius i no deixaven veure els seus punts crítics. Se'ns explicava l'estructura de l'àtom com alguna cosa segura, indiscutible; se'ns explicava la literatura com una grandesa d'uns homes i dones, i se'ns ocultava la seva misèria diària i les dificultats a les quals es van haver d'afrontar els millors poetes i escriptors. Després, de grans, hem anat replegant noves dades i informacions, i hem modificat de manera important aquell coneixement mític.

Avui no és possible memoritzar tantes dades i fets. No s'ha d'abandonar la memorització, però ha de ser selectiva de dades i fets rellevants, que permetin edi-

ficar una estructura de coneixement. En els edificis actuals se segueixen aixecant columnes, però menys que abans, a més distància, ja que poden col·locar-se grans jàsseres. Hi ha coneixements transversals que relacionen dades i fets de manera crítica als que convé dedicar temps perquè es puguin entendre sense simplificacions. Altrament, si es memoritzen menys dades, fets, personatges, llocs, etc., és necessari ensenyar els procediments que permetin conèixer-ho tot amb un marge de temps raonable i l'ús dels instruments adequats: diccionaris, atles, enciclopèdies, bases de dades, etc.

Si aconseguim que els alumnes actuals, encara que tinguin menys coneixements de dades i fets, tinguin més competències per aprendre procediments de treball i estudi, recursos expressius per exposicions orals i redaccions, recursos per il·lustrar amb taules de dades i gràfics, recursos per fer referència a documents tant si són llibres, revistes, films o registres sonors, etc., estarem davant ciutadans d'un nivell elevat. És a dir, seran alumnes amb una moderada acumulació de coneixements, però amb una elevada competència d'aprenentatge; aquest és un objectiu clar. Ja d'entrada, veiem que falla alguna cosa, que han disminuït els coneixements acumulats, que no es memoritzen definicions, però que, a més a més, els alumnes no s'expressen de manera clara i ordenada, que s'expliquen malament i que redacten pitjor, encara que potser resolen molts exercicis estereotipats i molts exàmens escrits d'una pretesa objectivitat a base de completar. Hi ha exercicis i exàmens parcials que serveixen per treure nota i que, a continuació, s'obliden per retenir altres coneixements d'altres exàmens per treure una altra nota. I, en aquest punt, tenen raó els pares i els ciutadans que veuen que els alumnes coneixen perquè són alumnes, però només coneixen per aprovar ja que no participen dels coneixements fora de l'escola o l'institut, que no entenen res del que es comenta en els informatius i que no posen el mínim interès en els reportatges d'actualitat dels diaris ni en algunes qüestions científiques que es divulguen. Així doncs no pensem que més exàmens i revàlides puguin millorar l'ensenyament. Així doncs no pensem que més exàmens i revàlides puguin millorar l'ensenyament.

La crítica contra l'escola i la seva manera d'impartir coneixements té fonament, però la seva solució no ve amb la nostàlgia del passat, un passat que no s'ajusta a les necessitats i els recursos actuals. Tindríem una escola fòsil, mentre la societat, especialment en els sistemes de comunicació de masses i de cultura, ha canviat molt. Correspon als professionals de l'educació i l'ensenyament dissenyar un nou sistema pedagògic, d'acord amb els recursos disponibles i les necessitats dels ciutadans d'avui i dels pròxims vint anys. És incomprendible que molts professionals estiguin contínuament criticant les decisions d'ordenació educativa de l'Administració, que haguessin estat innecessàries si la institució escolar ha-

gués portat a terme la seva comesa amb funcionalitat, eficàcia i eficiència. La qualitat de l'ensenyament no depèn de la llei que la regula sinó de la pedagogia que practica cada institució escolar.

3.4. L'ESCÀS INTERÈS PEL CONEIXEMENT O PER DETERMINATS CAMPS DE CONEIXEMENT

Potser això expliqui els assumptes que preocupen ja exposats. Hem posat l'escola a la graella de les empreses competitives ja que estem en un sistema social i econòmic competitiu. Encara que el sistema escolar ha posposat uns anys el sistema selectiu, al finalitzar la comprensivitat, a partir dels setze anys, es conserva la selectivitat. Els alumnes tenen més possibilitats si obtenen millors puntuacions i les estratègies d'aprenentatge dels alumnes van descobrint que el més important és treure una bona nota i que si es dediquen a aprendre i a comprendre, deixen de memoritzar i perden nota. És lamentable, és la mort del coneixement i el plaer de conèixer, allò que parlàvem abans i que posàvem a les mans del professor entusiasta i estudiós. I els camps de coneixement se seleccionen tenint en compte les matèries per les quals un serà seleccionat. Però, temo que actualment als de la meua generació ja no els interessaria l'astronomia perquè no es tindria en compte a la nota, justament l'aspecte que aleshores ens interessava ja que no anàvem a ser examinats i escoltàvem lliurement, per plaer.

L'escola del nostre temps no pot ser una escola uniforme i repetitiva. La institució escolar actual ha de ser personalitzadora i creativa. En el passat, a través de l'escola, se seleccionava els més capaços per ocupar els llocs de treball de més competència i més responsabilitat. Actualment, l'escola no ha de seleccionar sinó que ha d'orientar a tothom. Quan l'escola amb el concurs de serveis educatius especialitzats desenvolupi la seva funció orientadora, serà innecessària la selectivitat. L'escola ha d'orientar a l'alumne per tal que aquest desenvolupi el millor itinerari formatiu d'acord amb les seves capacitats i el seu estil cognitiu. Si s'aplica amb interès i voluntat, arribarà al màxim nivell de les seves capacitats i se l'orientarà a una activitat d'estudi, professional o ocupacional que pugui satisfer les seves aspiracions i que li dona accés a una determinada retribució econòmica.

Segur que el lector ja s'està formulant la pregunta següent: si l'escola o les escoles orienten molts estudiants a fer medicina i no hi ha tantes places, què s'ha de fer? En l'acció orientadora, cal tenir un bon coneixement de l'alumne, de la professió i de la situació de la professió en el mercat laboral. Si se sap que la demanda supera molt la disponibilitat de places, des de l'orientació cal desviar més

alumnes a altres estudis i professions. Si pel contrari, hi ha una professió o uns estudis que no cobreixen les places, es pot animar els alumnes que presenten aptituds, encara que el seu nivell sigui més ajustat. Tot el que hem dit es refereix a l'orientació que s'ha de portar a terme des de la institució escolar i que ja s'ha de fer amb l'actual sistema. Per quin motiu s'ha de deixar que un alumne intenti entrar a enginyeria de telecomunicacions si no té un nivell adequat que li permeti entrar amb total seguretat? Per què no se'l pot ajudar a considerar una altra opció: bé li pot interessar comunicació audiovisual o bé enginyeria informàtica?

Però, encara que de moment s'ha de mantenir la selectivitat, per quin motiu se l'ha de continuar basant en una competició purament quantitativa de nota? No és possible seleccionar tots aquells alumnes que tinguin un nivell notable i després comparar-los tenint en compte els coneixements complementaris que acreditin? Així, podrien entrar preferentment aquells que, a més a més de tenir un bon nivell en les matèries de l'especialitat, tenen altres coneixements que els enriqueixen amb una tendència il·limitada. Se semblaria a aquell concurs de la televisió intel·ligent: al concursant, se li preguntava sobre la matèria que ell havia declarat conèixer profundament i obtenia els punts pel coneixement d'aquesta matèria.

Hem tractat el tema de la selectivitat i l'orientació ja que pensem que està en la base de la perversió del sistema escolar pel seu sistema d'avaluació, que no acaba de convèncer si finalment allò que realment té importància és la nota. Ens ha de sorprendre que els alumnes es desinteressin pels coneixements i que només pensin en la nota? A més, sabem que això també passa amb molts professors, que abandonen qualsevol intent de desenvolupar coneixements per aconseguir dels seus alumnes la major preparació per la selectivitat. I, aleshores, es compleix el que ja va avançar Freud des d'una interpretació psicoanalítica: l'estudiant centra tota la seva atenció en superar l'examen i deixa de prendre atenció en aprendre i en adquirir coneixements que, realment, és el que el capacita per superar l'examen i podria haver-ho fet d'una manera més agradable.

Com a conclusió, ens convé concretar el més aviat possible els descriptors essencials d'un model de qualitat de l'educació que sigui comunicable i comprensible per a tots. És una manera més intel·ligent d'ocupar-se'n, abandonant preocupacions i retòriques destinades a senyalar un culpable. També, hem de superar inoperants disputes relacionades amb el nivell, amb la baixa acumulació de coneixements d'un determinat camp enfront els altres. Podrem iniciar una acció molt influent si comencem impulsant en tots els alumnes l'interès pel coneixement, per qualsevol camp de coneixement. Això correspon als professionals docents i també als pares i mares, atès que cap llei pot encomanar l'interès pel coneixement.