

Pedagogia, ara

Aplicació a la societat catalana

Principis - Tensions - Referents - Accions - Cultura

MARTÍ TEIXIDÓ



Institut
d'Estudis
Catalans

SECCIÓ DE FILOSOFIA
I CIÈNCIES SOCIALS

Pedagogia, ara

Pedagogia, ara

Aplicació a la societat catalana

Principis - Tensions - Referents - Accions - Cultura

MARTÍ TEIXIDÓ

Barcelona, 2017



Institut
d'Estudis
Catalans

SECCIÓ DE FILOSOFIA
I CIÈNCIES SOCIALS

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

Teixidó Planas, Martí, autor

Pedagogia, ara : aplicació a la societat catalana : principis, tensions, referents, accions, cultura. –

Primera edició

Bibliografia

ISBN 9788499653518

I. Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències Socials II. Títol

1. Pedagogia – Catalunya 2. Ensenyament – Catalunya 3. Educació – Catalunya

37.013(460.23)

La publicació d'aquesta obra ha estat possible gràcies a un ajut de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans, atorgat dins de la convocatòria d'ajuts per a publicacions corresponent a l'any 2015

© Martí Teixidó i Planas

© de les fotografies de la coberta (d'esquerra a dreta i de dalt a baix), Shutterstock,

AGE Fotostock i Martí Teixidó Planas

© 2017, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: abril del 2017

Text revisat lingüísticament per la Unitat de Correcció del Servei Editorial de l'IEC

Disseny de la coberta: Azcunce | Ventura

Compost per Fotoletra, SA

Imprès a Open Print, SL

ISBN: 978-84-9965-351-8

Dipòsit Legal: B 6713-2017

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

Taula

ABREVIACIONS	7
PRESENTACIÓ	9
I. PEDAGOGIA, CIÈNCIA DE L'EDUCACIÓ	11
L'educació i la pedagogia a Catalunya	13
Pedagogia necessària: a l'escola, a la família, a la societat	23
Els canvis curriculars: què ha de canviar realment en l'ensenyament?	40
Fonamentació de l'educació en el coneixement i realització en un medi social	50
II. ANÀLISI CATEGORITZADA DE VINT-I-UN ASSUMPTE QUE ENS PREOCUPEN I ENS OCUPEN	55
Educació per a tots els ciutadans	57
Educació per a formar part d'un poble	60
Professió docent	63
Educació familiar, escolar i social	68
L'escola: espai de disciplina personal i de convivència social	72
Avaluació contínua del procés educatiu	75
Educació amb tecnologies de la informació i mitjans de comunicació	80
Ensenyar, la funció específica de l'escola	84
El mestre que «fa ser» l'infant segons el seu caràcter. El professor que tutoritza el noi/noia que construeix la seva personalitat amb coneixement i competència	88
L'educació: valors, patrons, actituds i hàbits	90
Equip de mestres o professors, jerarquia tècnica, participació professional	93
Direcció de la institució escolar	96

La pedagogia, explicació de l'aprenentatge entre la neurociència i la sociologia; la pedagogia, normativa de l'acció i enginyeria social de l'educació	99
Inici a la ciència i la tecnologia	102
El món escrit: descripció, percepció, imaginació i projecció	106
Un món de llengües, tan semblants, tan diferents	109
Els motius per aprendre i l'ensenyament escolar	114
La llar d'infants	119
Institut residència setmanal. Pedagogia entre Makarenko i Milani	123
Educació especial, pedagogia terapèutica. Formació ocupacional, ocupació protegida	127
Sistema educatiu, sistema escolar. Pilars personals, socials i culturals	130
III. QÜESTIONS QUE CAL CONSIDERAR	135
La bellesa i l'educació en la societat postmoderna	137
El calendari i la seva funció educadora	144
La salut mental dels infants i la intervenció pedagògica	149
L'educació escolar i la comunicació de massa: tretze tesis	153
IV. CONCLUSIONS	163
BIBLIOGRAFIA	169

Abreviacions

ADHD	<i>Attention deficit hyperactivity disorder</i> ('trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat')
BPNA	British Paediatric Neurology Association
CAC	Consell de l'Audiovisual de Catalunya
CICF	Centre d'Influència Catòlica Femenina
col·l.	col·lecció
CREA	Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats
DSM	<i>Diagnostic and statistical manual of mental disorders</i> ('manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals')
EGB	educació general bàsica
etc.	etcètera
GUI	<i>Graphic user interface</i> ('interfície gràfica d'usuari')
ICD	<i>International classification of diseases</i> ('classificació internacional de malalties')
LOCE	Llei orgànica de qualitat de l'educació
LOE	Llei orgànica d'educació
LOGSE	Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu
MAPA	mòdul d'atenció psicoeducativa amb adolescents
núm.	número
OCDE	Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic
OMS	Organització Mundial de la Salut
p.	pàgina
PISA	Programa internacional per a l'avaluació d'estudiants
RAM	<i>random acces memory</i> ('memòria operativa personal')
ROM	<i>read only memory</i> ('memòria extensa')
TDA	trastorn per dèficit d'atenció
TDAH	trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat

UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UEC	unitat d'escolarització compartida
UNESCO	Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura
USEE	unitat de suport a l'educació especial
v.	volum
VIH-e	virus de la immunodeficiència educativa humana
vol.	volum

Presentació

Aquesta publicació és un assaig que articula principis estables de la pedagogia, sovint oblidats, i els aplica als assumptes que preocupen i ocupen actualment a Catalunya. Parteix de la falta d'eficàcia del model escolar actual en el conjunt de la societat occidental perquè ha aplicat reformes parcials. Recorda que a Catalunya es va fer un gran pas per la pedagogia científica, però va quedar interromput per causes diverses. Fonamenta la necessitat, avui, de pedagogia a l'escola, a la família i a la societat. Amb una perspectiva sistèmica, analitza vint-i-un assumptes que preocupen actualment sota les categories següents: principis, tensions, referents, accions i cultura. Es completa amb un plantejament argumentat sobre algunes qüestions que convé considerar amb una interpretació i propostes per a dinamitzar l'acció escolar. Si els principis són estables, les accions, en canvi, s'han d'ajustar a cada situació, i això ho han de fer tots els docents. Així mateix, caldrà revisar aquestes accions segons els canvis futurs en la realitat social.

Catalunya, estiu-tardor de 2013

I

Pedagogia, ciència de l'educació

L'educació i la pedagogia a Catalunya

L'EDUCACIÓ: MOLTA PREOCUPACIÓ, CONEIXEMENT LIMITAT

L'educació és un assumpte molt present en la vida pública del nostre país, Catalunya. Hom està d'acord que és un assumpte important que afecta tots els ciutadans. I, tanmateix, tothom en parla, tothom hi diu la seva. En general, hom coincideix en la insatisfacció. L'educació hauria d'anar millor, s'haurien d'obtenir millors resultats escolars en general i seria desitjable que totes les famílies veiessin que els seus fills assoleixen els aprenentatges amb qualificacions favorables.

Catalunya gestiona l'educació escolar de més de trenta anys ençà dins del marc de les lleis d'Espanya, amb moltes regulacions que no s'han pogut canviar i amb contínues imposicions que no s'han pogut negociar. Amb tot, cal veure quanta feina s'ha fet.

De 1981 a 1990 es van incrementar els recursos humans dels centres en quantitat de professors i amb especialitats de suport i es van impulsar les innovacions d'informàtica i mitjans de comunicació. Es va donar un suport total a la formació impulsada pels mateixos docents a través dels moviments de renovació pedagògica i d'agrupacions professionals i de centres d'ensenyament.

De 1991 a 2000 tots els esforços van encaminar-se a una reforma educativa legislada que estenia l'educació per a tots fins als setze anys amb un model escolar comprensiu i un currículum escolar diversificable. Es van fer grans inversions en construccions i adaptacions d'edificis escolars. Els docents van rebre formació intensiva per a la reforma.

De 2001 a 2010 es van emprendre iniciatives per la millora de la qualitat: intensificar l'avaluació de centres (1997, 2002, 2006-actualment); proves de competències bàsiques a alumnes entre deu i catorze anys (2001-actualment); Conferència Nacional d'Educació (2000-2002); Pacte Nacional per a l'Educació (2006), Llei d'educació de Catalunya (2009). Al mateix temps es va haver de fer front a un fort

increment d'alumnes fills de treballadors migrants d'altres llengües i cultures amb noves construccions, aules d'acollida i molta despesa econòmica, que es va interrompre sobtadament el 2008 per la caiguda d'ingressos dels impostos a la construcció.

Així, amb panoràmica de conjunt, ja es veu que durant anys es van incrementar els recursos humans i materials, encara que en despesa pública seguim per sota de països amb els quals ens comparem. Les accions per a impulsar la participació de tots en l'educació han estat múltiples i atrevides com enlloc. El que ha quedat clarament enrere ha estat el coneixement de l'educació, les ciències de l'educació fonamentadores i les ciències pedagògiques normatives de la intervenció. Així, avui tenim la impressió que l'increment de docents i de recursos no ha contribuït a resoldre els resultats escolars insuficients, i la participació ha donat peu que tothom parli des de la seva perspectiva (professional, ciutadana, política, administradora) sense fonamentar-ho en coneixement de l'educació. Fins i tot, entre estudiosos i experts es dediquen més esforços a saber què es fa en altres països i a maldar perquè seguim el mateix camí. La teoria dels corrents educatius¹ se'n ha girat en contra: no s'arriba a corrent per coincidència, sinó que per falta d'iniciativa pròpia es mira què fan els altres. Els resultats de les proves internacionals PISA (Programa internacional per a l'avaluació d'estudiants) de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), que s'apliquen des de 2001, assenyalen uns països amb millors resultats que altres efectivament, però sembla que també els ben situats haurien de millorar els resultats d'un segment d'alumnes significatiu.

I Rosselló ja va advertir el 1974: «El nombre de reformes escolars parcials tendeix a augmentar en proporció geomètrica. Continuen mereixent el favor dels dirigents a pesar del perill que presenta el seu fraccionament. Aquest inconvenient pot ser greu sobretot si les reformes parcials no responen a un pla de conjunt i si constitueixen una seqüela inevitable de canvis ministerials» (*La teoría de las corrientes educativas*, p. 33).

Sens dubte són necessaris els recursos econòmics per a una educació com la que demanem. Són inqüestionables els processos de participació en l'educació d'una societat plural i democràtica. Ara bé, si recursos i participació no tenen fonament en el coneixement de l'educació, un coneixement amb bases científiques i amb models i tècniques amb eficàcia provada i explicats amb el seu context, no sabem on ens duren els nostres esforços i la nostra dedicació.

Aquest atzucac en què ens trobem no és pas tan diferent del que es veu a altres països del nostre entorn europeu o de la societat occidental. A les curtes diferèn-

1. Pere Rosselló, expert català, que va treballar a l'Oficina Internacional d'Educació, avui de la UNESCO, la va formular el 1960, teoria que ha estat àmpliament acceptada. Pere ROSSELLÓ, *La teoría de las corrientes educativas*, Barcelona, Promoción Cultural, 1974.

cies en els percentatges de superació de proves homologades cal afegir la falta d'entusiasme dels joves pel coneixement que s'aprèn a l'escola, interès que es focalitza en novetats de tecnologia de consum, en fenòmens de música de massa, en seguiment de litúrgies esportives i en identificació amb tendències de moda o imatge explotades per la indústria cultural. Tot això ben adobat amb l'alcohol, de baix grau com la cervesa, però en abundància. A Hèlsinki, ciutat de Finlàndia, també els joves de setze anys arriben el divendres a les quatre de la tarda carregats amb el seu paquet, dos litres o més, de cerveses que consumiran al parc embolcallats de forta música instrumental fins a la matinada.

EL MODEL ESCOLAR DE LA SOCIETAT OCCIDENTAL, MALGRAT ALGUNES REFORMES PARCIAIS, NO S'AJUSTA A LA SOCIETAT I CULTURA ACTUALS

Tot el món occidental ha de revisar el seu model escolar, que segueix essent el dels il·lustrats de fa dos-cents anys. Un ensenyament escolar basat en la instrucció quan l'escola representava l'accés a la informació i el coneixement, i el mestre o professor, la persona de cultura que els transmetia. Afortunadament, avui les fonts d'informació són múltiples, accessibles a quasi tota la població, sense que quedi garantit el pas d'informació a coneixement, que, evidentment, no és el mateix. És la formació personal la que opera amb la informació rebuda i sintetitza coneixement desprenent la informació supèrflua o enganyosa (com una funció clorofil·lica cultural). L'alumne d'avui és diferent, ha canviat. Això comporta canviar el model d'escola, el perfil de professor i l'organització de temps, espai i recursos a l'aula.

Això ja fa cent anys que ho va enunciar l'Escola Activa amb la formulació dels trenta punts de l'Escola Nova,² el primer dels quals és: «L'Escola Nova és un laboratori de pedagogia pràctica.» Altres punts són els següents: l'educació intel·lectual, obrir l'esperit a la cultura general del judici o criteri (punt 11). Treball individual i treball col·lectiu (punts 16 i 17). A falta del sistema democràtic integral, els alumnes elegeixen caps o prefectes amb responsabilitat definida (punt 22). L'emulació o estímul se centra en la comparació de les realitzacions d'avui de l'alumne amb les que feia abans (punt 26). L'educació de la raó pràctica consisteix, particularment entre adolescents, en reflexions i estudis referits a les lleis naturals del progrés espiritual, individual i social (punt 30).

2. Adolphe FERRIÈRE (1912) planteja els trenta punts de l'Escola Nova, recollits per Artur MARELL a *Cómo realizar prácticamente una escuela nueva*, Barcelona, Nova Terra, 1965; l'Associació de Mestres Rosa Sensat n'ha fet una actualització, <<http://www2.rosasensat.org/post/una-escola-nova-per-a-una-nova-era-els-30-punts-de-ferriere>>. *La escuela activa* va ser traduïda a la llengua castellana el 1926 per Rodolfo Tomás y Samper, publicada a Madrid per Librería Española y Extranjera (2a ed., 1932).

Les experiències de renovació pedagògica pràctica conflueixen amb estudis de fonamentació científica. Adolphe Ferrière, el compilador dels trenta punts de l'Escola Nova o Activa, era un suís de vasta cultura que va viatjar per Europa. La seva tesi doctoral *La llei del progrés en biologia i en sociologia* va mostrar la perspectiva científica integrada del desenvolupament humà biològic, social i psicobiològic, en un marc cultural i antropològic i amb profunda formació filosòfica. L'educació ha d'integrar totes aquestes perspectives, però en aquell moment el fonament se cercava en el coneixement de les ciències.

El 1926 es publica en llengua castellana *La escuela activa*. Escriu el mateix Ferrière en carta al traductor: «Tanmateix, no existint fins avui un estudi general de l'educació fundada en la psicologia de l'infant, i d'una psicologia de l'infant fundada alhora en la biologia general, he preferit fer aquest treball de condensació que ofereix, d'una vegada per sempre, en forma sintètica, el resultat d'unes deu mil observacions particulars.» Els darrers vint anys la neuropsicologia ens ha fet aportacions d'evidència experimental que no contradiuen gens aquesta integració biopsicosociològica. I Ferrière advertia tot seguit que l'educació pot i ha de variar de país a país i d'època en època, però donava per certes les lleis de la psicologia genètica i afirmava que s'anirien diferenciant i concentrant amb harmonia. I, amb tot, afirma que el propòsit del llibre és menys científic i més humanitari, ja que l'educació d'aquell temps era en molts casos lesiva per als infants.

A la revisió sociològica del model escolar imperant el 1900 s'hi va afegir la fonamentació científica derivada de la medicina i la psicologia i es van enllaçar el moviment de renovació pedagògica i la pedagogia científica. A Catalunya va arribar aquest moviment de renovació i de pedagogia científica a través de la Institución Libre de Enseñanza d'Espanya, on es van anar a formar mestres superiors per a direcció escolar, professors de l'Escola Normal del Magisteri i inspectors d'ensenyament. La confluència d'aquesta aspiració d'una escola renovada amb pedagogia científica amb la política institucional de l'Ajuntament de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya van produir el que no s'havia donat ni a França ni a Bèlgica ni a Alemanya. A Catalunya eren les institucions públiques les que avalaven la pedagogia científica i l'escola catalana. Lamentablement van ser períodes curts, 1908-1923 i 1929-1936/1939, interceptats per dictadures enemigues de Catalunya. I, malgrat ser períodes curts, han deixat una herència que ens ha permès refer-nos ja al final de la llarga dictadura (1939-1978). Òmnium Cultural va impulsar des de 1961 l'escola catalana i les escoles d'estiu de Rosa Sensat des de 1965 aplegaven els mestres compromesos amb la pedagogia activa a l'escola catalana.

CATALUNYA VA PODER DESENVOLUPAR UNA PEDAGOGIA CIENTÍFICA IMPULSADA PER INSTITUCIONS PÚBLIQUES

Catalunya va ser un país molt afavorit perquè aquí la pedagogia científica no era un moviment d'escoles privades com en d'altres països, sinó una voluntat de renovació de l'ensenyament de totes les escoles i instituts escola i especialment els de la xarxa pública. La voluntat d'una escola en llengua catalana que aplicés una pedagogia activa basada en l'observació científica de la natura i que donés a conèixer la cultura del país per suscitar l'estimació de la pàtria van configurar un còctel de renovació total. En tenim bona mostra en els pedagogs que tant podien estar al capdavant d'institucions privades com públiques, sempre amb la mateixa finalitat: educar els petits infants segons el seu desenvolupament evolutiu en un entorn d'higiene i salut, donar-los el màxim accés al coneixement i la cultura i preparar-los per a un ofici professional o estudis superiors, segons capacitat.

Com és possible que amb aquests antecedents, aquesta història nostrada, ens trobem en el mateix desconcert de l'educació que tots els països del nostre entorn? Com és que hem desatès el vessant científic de l'educació assajant petites receptes i solucions que solament apedacen el model escolar il·lustrat? Com és que amb voluntat reestudiem científics que van fer grans aportacions fonamentadores (Vigotski, Luria, Piaget), però no arribem a fer-ne una lectura actualitzada en el context social i cultural de tecnologies de la informació, de comunicació de massa i consum? El llenguatge pensament ha estat interceptat per un món d'imatges i la zona de desenvolupament proximal s'ha de llegir amb clau d'Internet; la neurociència ha pogut mostrar evidències del llenguatge i de la seva organització cerebral; els infants que va observar Piaget no existeixen ja que els d'avui veuen pantalles abans de parlar, manipulen molt menys i digitalitzen³ molt. Contràriament, altres científics han estat més deixats de banda: Wallon, que fonamenta millor la voluntat d'aprendre i la consciència social posant l'accent en el desenvolupament emocional; Gessell, que es resistia als etiquetatges unilaterals de discapacitats i va anticipar l'observació natural indirecta dels infants en sales d'observació contra mirall i assajant ja fotografia i vídeo.

LA PEDAGOGIA CIENTÍFICA VA CAURE EN TOTAL DESCRÈDIT

La pedagogia com a disciplina científica s'origina amb els il·lustrats alemanys Kant, Herbart, Humboldt i Krause, derivada de l'ideal de formació neohumanista

3. Evidentment, volem dir que molt aviat saben fer anar el dit sobre una pantalla, molt abans que els adults.

(*Bildung*) que reprèn l'herència de la *paideia* grega, com tan bé va estudiar Jaeger.⁴ La construcció científica es fonamenta en el coneixement de l'infant que aporta la psicologia i les finalitats de l'educació decidides des de la filosofia. El període alemany de la república de Weimar (1919-1933) suposava l'afermament de la construcció científica amb la pedagogia de les ciències de l'esperit i la cultura de Spranger i la pedagogia social de Natorp. Però el nacionalsocialisme manipula la pedagogia amb interessos ideològics i queda reduïda a la funció socialitzadora sotmesa a la política de la mà de pedagogs ideòlegs com Ernst Krieck. Així, a Europa la pedagogia científica va perdre tot el seu prestigi a causa de la manipulació totalitària.⁵ Abans ja el règim soviètic de Lenin havia començat a instrumentalitzar la pedagogia de l'autogestionària de Makarenko a la granja Gorki amb una disciplina rígida i l'alienació personal en benefici de la col·lectivitat. A Itàlia va quedar enrere la pedagogia científica de la doctora Montessori amb l'orientació racista del ministre Bottai. A Espanya amb el règim de Franco s'ataca directament tota l'obra de la Institución Libre de Enseñanza i el ministre Sainz Rodríguez proclama l'educació doctrinària nacional catòlica.⁶

És possiblement a causa d'aquesta manipulació generalitzada arreu d'Europa que la pedagogia és vista com a ideologitzadora i doctrinària i perd tota la credibilitat científica. Així, cap a 1970 es va produint la substitució de la terminologia pedagògica europea per terminologia conceptual angloamericana. La psicologia de l'educació ja havia donat origen a la teoria de l'educació, que ocupava el lloc de la pedagogia. La metodologia ocupava el lloc de la didàctica, i per arribar a la pràctica es generava tota la teoria i disseny curricular. A Espanya es va produir aquesta substitució a partir de 1984 i la reforma educativa de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE 1990) va generalitzar aquesta nova terminologia que va ignorar tota la conceptualització anterior. Els docents més moderns la van incorporar potser sense una comprensió sòlida i els docents ja consolidats van haver de fer una substitució que va desorientar força. Al cap de deu anys, aquella reforma educativa, malgrat la seva consistència interna en fonamentació, va quedar desprestigiada per totes bandes ja que per la seva orientació psicologista havia trencat tota continuïtat amb la pedagogia. Aportava explicacions de l'aprenentatge, però havia de recórrer a pràctiques dels docents, potser interessants però disperses i no considerades sistèmicament com fa la pedagogia.

4. Werner JAEGER, *Paideia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2004 (1a ed., 1933). La traducció la va fer Joaquim Xirau, exiliat de la Guerra Civil d'Espanya a Mèxic.

5. El professor Conrad Vilanou ha dedicat documentats estudis a aquest període de la pedagogia. Vegeu, entre altres, «La pedagogia al deixant del segle xx», *Temps d'Educació* (Barcelona, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació), núm. 24 (2n semestre 2000).

6. Àngel C. MOREU, «Pedagogia política i política educativa», també a *Temps d'Educació* (Barcelona, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació), núm. 24 (2n semestre 2000), p. 141-168.

Per completar el quadre de situació, cal veure com la renovació pedagògica impulsada per les escoles d'estiu de Rosa Sensat i els moviments de renovació pedagògica que es van estendre arreu del país seguien un camí diferent de la pedagogia universitària centrada en la conceptualització i a garantir l'estatus de ciència enfront del positivisme imperant. L'emergència de les metodologies qualitatives emparades en el paradigma interpretatiu varen suavitzar aquesta tensió, però els objectes d'investigació es van anar apartant de l'ensenyament escolar i d'una didàctica integral. Si a això hi afegim que el marc legal no reconeix l'accés dels pedagogs a la docència al costat dels mestres i que a l'educació secundària es poden tenir càrrecs de pedagog sense haver estudiat pedagogia, la fugida a altres perfils professionals ha estat inevitable: pedagogia laboral, formació continuada, mediació. El sistema escolar ha centrifugat els pedagogs, que eren els qui podien ajudar a elaborar projectes educatius de caràcter sistèmic i programacions didàctiques consistents distingint tipus d'objectius, seqüenciant continguts, ideant situacions d'aprenentatge significatives i avaluant amb perspectiva de competències funcionals. Això sens perjudici d'endinsar els alumnes en una cultura més ampla que la del seu entorn immediat. Darrerament hi ha hagut una aproximació entre pedagogia universitària i moviments de renovació pedagògica atribuïble més a necessitat mútua i a contactes personals. La universitat formadora de docents està mancada de professors amb experiència docent pròpia extensa i elaborada i els mestres i professors que actuen per intuïció reben de bon grat marcs teòrics que els aporten una certa consistència. Ara bé, sembla que és una aliança molt feble.

Tornem a afirmar que és una situació de desorientació del nostre país i del conjunt dels països occidentals. Per què sinó la UNESCO (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura) sembla haver deixat de ser el referent de les reformes educatives i ha pres el seu relleu l'OCDE, que s'interessa per la qualitat de l'educació, pels resultats de l'ensenyament en matemàtiques, en ciències i pel nivell de lectura que assoleixen els alumnes? Reiterem que les proves PISA aconsegueixen molt encertadament posar a prova la competència de l'alumne i no una acumulació de coneixements. Però alhora són aprenentatges específics que no poden mostrar la competència integral de l'alumne, l'adquisició d'una cultura extensa i el seu coneixement de l'entorn social per a ser un ciutadà participatiu. Indubtablement tenim falta d'eficàcia en l'ensenyament escolar a assolir uns resultats d'aprenentatge limitats. Però és condició prèvia la funcionalitat de l'ensenyament, que els alumnes vegin la utilitat i activin la pròpia voluntat d'aprendre. Això correspon als docents, i avui cal reconduir els interessos efímers propis d'una societat de consum, tasca no gens fàcil. Partir d'un ensenyament funcional, d'aprenentatges que l'alumne apliqui a la seva vida diària, és l'entrada per a tots i no ha d'impedir un aprenentatge obert a la totalitat de la cultura i als

nivells més abstractes i especulatius. No sols no s'ha d'impedir, sinó que s'ha de suscitar en aquells alumnes que poden començar a avorrir-se per la facilitat amb què han après els coneixements i procediments funcionals. Cal detectar i estimular aquells alumnes que tenen especials aptituds per gaudir de la cultura. No hi ha més alternativa que la diversificació d'activitats d'aprenentatge en un ambient de comunicació cultural.

SUPERVIVENTS DEL NAUFRAGI PEDAGÒGIC DEL SEGLE XX: ALGUNES MOSTRES

La pedagogia de les tècniques de l'Escola Moderna, dels mètodes naturals d'escriptura, càlcul i dibuix, del pla de treball individual i del treball cooperatiu iniciat pels mestres Célestin i Élise Freinet tenen avui tota la vigència. El seu sistema organitzatiu del treball a l'aula és realment un laboratori de pedagogia pràctica amb estones de diversificació de l'activitat. És el model que permet incorporar els ordinadors a l'aula i la consulta documental sense uniformitats i a costos econòmics raonables. Els canvis clau són el perfil docent d'organitzador de situacions d'aprenentatge i una nova organització de l'horari escolar que s'aparti de fer cada hora una matèria diferent. La pedagogia Freinet va arribar a les escoles de Catalunya l'any 1931 per l'acció de l'innovador professor de magisteri de Lleida Jesús Sanz i per la difusió entusiasta de l'inspector Herminio Almendros. El 1969 mestres valencians, hereus professionals dels qui havien practicat les tècniques, les van donar a conèixer novament a l'Escola d'Estiu Rosa Sensat. A mitjan segle xx s'estava estenent una important xarxa d'escoles per França, Itàlia i Espanya; en els darrers anys ha minvat molt la seva activitat. Actualment creix la difusió entre escoles d'Amèrica Llatina.

Enfront de l'Informe Coleman (1966), que evidenciava amb una recerca sociològica que les expectatives dels alumnes estan condicionades pel seu entorn familiar, cultural i social, Ronald R. Edmonds (1974) va respondre amb acció pedagògica organitzant i aplicant programes específics per a escoles amb població pobra a la ciutat de Nova York, i va evidenciar que podien ser escoles eficaces. Calien recursos compensatoris i una acció decidida i ben organitzada dels docents. La constatació sociològica és evident, però amb una actuació adequada es pot anar modificant escola per escola, no amb actuacions generals.

Basil Bernstein (1974) va evidenciar que molts alumnes no podien progressar adequadament a causa del seu codi lingüístic restringit, que no es corresponia amb el de l'escola. Abans, però, Paulo Freire (1962), pedagog de persones adultes, camperols o habitants de les *favelas* suburbanes, havia iniciat l'experiència dels cercles de cultura, en què va desenvolupar el model socràtic del diàleg partint dels temes que tenien significació per a ells de la seva cultura. Resultat d'aquest diàleg sintetitzava l'univers vocabular d'unes trenta o quaranta paraules amb les quals podia

fer tota l'alfabetització amb persones grans que semblava que no podien ja aprendre. El docent que hagi comprès la diferència i complementarietat entre cultura, alfabetització i conscientització veurà que és perfectament aplicable amb adolescents i també amb infants, i en aquest darrer cas ja es veu que coincideix amb la globalització i la república escolar del mètode Decroly.

Hem d'admetre que hi ha un cert desànim generalitzat entre els docents, una clara falta de confiança en la institució escolar i en les regulacions del sistema. Una evidència lamentable és que la UNESCO, que entre 1960 i 1990 havia liderat les reformes dels sistemes escolars, sembla estar en silenci. No té alternatives per a l'escola de la societat occidental i segueix estenent un model escolar caduc als països en desenvolupament. Ja ens costa de trobar pedagogs que apuntin una pedagogia per a la societat actual. N'esmentem dos que ens semblen clarament consistents.

Philippe Meirieu ha exercit de mestre, professor i assessor del ministre d'Educació. Professor de pedagogia (Universitat de Lió). S'han de conjugar les exigències socials i l'interès personal de l'alumne, però ja adverteix que caldrà obrir-li nous interessos, anant més enllà de la immediatesa efímera. És imprescindible practicar una pedagogia diferencial segons els alumnes. S'ha apartat del discurs dominant de la sociologia de l'escola com a reproducció que duu a un carreró sense sortida, potser per això ha estat criticat per pensadors marxistes i també per postmoderns. Darrerament ha presentat una elaboració sòlida a *Faire l'école, faire la classe* (2004).⁷ Trenca amb les pedagogies literàries que ho volen dir tot. Ho estructura en un hipertext. L'escola: principis per a una institució. El mestre: tensions per a un ofici. La classe: referents per a una pràctica. Cal subratllar que les tensions les presenta amb un sentit dinàmic de forces que cal saber gestionar-les entre dos pols que no es poden reduir a un.



Jean Houssaye ha estat professor d'ensenyament escolar i d'educació en el lleure, ara professor formador (Universitat de Rouen). Distingeix molt bé allò que sovint es posa com a sinònim: formar, ensenyar, aprendre, i els participants en la relació: l'ensenyant, l'estudiant i el coneixement, que és la mediació entre un i altre. Tot

7. Philippe MEIRIEU, *Faire l'école, faire la classe*, París, ESF, 2004. Versió castellana: *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro, 2004.

l'accent es posa en la relació, en el procés. I sempre han d'estar en relació els tres elements. La pedagogia tradicional lli-bresca oblidava l'estudiant per privilegi-ar l'autoritat del docent i el valor del coneixement. La renovació pedagògica superficial amb la no-directivitat ingènua contempla els infants i gratifica els docents oblidant la força del coneixement. També hi ha actualment els qui pensen que, amb ordinador i Internet, el docent solament ha de fer d'assistent. D'altra banda, l'obsessió pels resultats ofega l'apropiació del coneixement per gust, per ell mateix, per integrar-lo en la construcció de si mateix. Això és ben senzill i clar, però sembla que pocs s'atreveixin a dir-ho.⁸



TÉ SENTIT ASSAJAR D'ESCRIURE UNA PEDAGOGIA?

A l'inici del segle xx, la pedagogia va entrar a les universitats i durant tot el segle els tractats, compendis i manuals s'han multiplicat, generalment escrits per professors per a ús dels seus alumnes estudiants. Generalment, els manuals han quedat abandonats quan s'ha assolit la titulació corresponent i es conserven a les prestatgeries de les biblioteques universitàries. Hom es pregunta si la pedagogia solament serveix per a treure's el títol. Els docents no consulten pedagogies exhaustives que ho tracten tot amb especial correcció formal, però que sembla que no guïïn la pràctica.

Possiblement, després de l'experiència de tants manuals que dormen a les biblioteques, no cal tornar-hi. Caldrà limitar-se a tractar assumptes que sorgeixen en la pràctica que demanen pensament i decisió. Cal renunciar als tractats sistemàtics i abordar les qüestions punyents de manera fonamentada i amb propostes d'acció contextualitzables, però això no vol dir abandonar la visió sistèmica que aporta la pedagogia. Cal saber veure en cada situació o realitat les variables d'entrada, les variables de context, les accions que podem fer i les variables de producte que poden ser, o no, les que hem projectat. És l'esquema d'hipertext que ha assajat Meirieu i que pot arribar a ser útil als mestres i professors en actiu. Tracta dels problemes d'avui, fonamenta en principis, constata les tensions i dóna referents per a l'acció. Seguirem aquesta pauta per enfrontar els assumptes que més ocupen l'atenció de l'educació actual.

8. Jean HOUSSAYE, *Cuestiones pedagógicas: enciclopedia histórica*, Mèxic, Siglo XXI, 2004.

Pedagogia necessària: a l'escola, a la família, a la societat

INSTRUIR, ENSENYAR I EDUCAR PERSONES A LA NOSTRA SOCIETAT

Cal conèixer bé en cada moment la societat en la qual volem incorporar els petits nous ciutadans. La *paideia*, l'educació, és això: incorporar en la societat i en la seva cultura acumulada els nous éssers biològics: *a*) una protoeducació o socialització primària de caràcter marcadament conductual (construir l'ésser social) i *b*) incorporar a la consciència social amb llibertat de consciència personal, en la societat plural democràtica, l'educació personal i social que ha de promoure el màxim desenvolupament. «L'educació és una regulació del procés d'integració a la consciència social; la regulació de l'activitat individual sobre la base d'aquesta consciència social és l'únic mètode segur per a una reconstrucció social... A l'escola ideal tenim la reconciliació entre els ideals individualistes i els institucionals»,⁹ va sintetitzar Dewey el 1897 a *My pedagogic creed*, en què proposava principis d'un model pedagògic per a la societat democràtica.

La institució escolar que tenim avui respon al model de l'escola dels il·lustrats, dissenyada per a fer ciutadans i adaptada a la societat industrial. Inicialment era una escola uniformitzadora, enciclopedista i verbalista amb gran herència de l'escolàstica medieval, però va comportar estendre la cultura a més infants. La màxima transformació va venir dels moviments renovadors de l'Escola Activa impulsats a Europa per una petita burgesia romàntica d'orientació existencialista defensora de la identitat personal i de la capacitació pràctica i experiencial per completar la il·lustració enciclopèdica. Als Estats Units hi hagué el moviment paral·lel de la *progressive education*, més centrat en l'educació científica i la competència social a través de la decisió del currículum escolar en què es concreten els coneixements i

9. Ideals individualistes o aspiracions personals i ideals institucionals o sentit i responsabilitat social.

competències que ha d'assolir l'infant per a viure en la societat democràtica. Però hem d'admetre que aquesta renovació pedagògica no ha arribat a canviar la institució escolar de manera generalitzada per a tots els ciutadans, i les formes expositives herència de l'escolasticisme superen de molt el primer principi de l'Escola Activa: l'escola és un laboratori de pedagogia pràctica.

El model de la societat industrial ha estat sobrepassat per la seva pròpia productivitat a les economies occidentals i ens ha dut a la societat de massa i consum. Es produeix industrialment i a gran escala, però no amb uns productes que van guanyant mercat; ben al contrari, són productes que entren amb un gran aparell publicitari i la seva acceptació inicial és la que fa que es mantinguin durant més temps com a productes massius. Si un producte té acceptació, apareixeran nous productes en competició i el que perdi consumidors acabarà desapareixent. La qualitat no garanteix la continuïtat d'un producte; són més determinants una publicitat estratègica i l'oferta de més baix preu. Des del punt de vista de la producció no guanya la qualitat, sinó tenir més informació i tenir-la abans que els altres. Els guanys econòmics s'han de fer al principi, abans que els competidors puguin superar-nos. És una economia basada en la informació i la velocitat que ens duu a *La bomba informàtica* (Paul Virilio, 1999), on es desintegren la distància en el global (deslocal, no-espai) i el temps en l'instant (*just in time*, al moment).

Si els valors de la societat industrial eren la qualitat del producte, la continuïtat de l'empresa, la millora progressiva del producte, la garantia de servei, i els ciutadans s'hi incorporaven com a professionals i treballadors per a tota la vida, a la societat de consum i de la informació són valors: la novetat del producte, l'espectacularitat de l'empresa, l'impacte del producte, la flexibilitat o descatalogació contínua, i els ciutadans s'hi incorporen amb contractes temporals, pocs amb gran formació i molts amb capacitat adaptable sense formació sòlida.

L'infant i el jove que trobem a la institució escolar d'aquesta societat no és el que presenten els llibres de psicologia evolutiva, ja clàssics. Cal conèixer l'infant, com va assenyalar Rousseau, però no l'infant que presenten els llibres, sinó l'infant que tenim al davant: l'infant de pare i mare que treballen fora de casa amb horaris que els obliguen; l'infant a qui potser ningú no li explica un conte, però que s'encanta hores davant la televisió; l'infant d'una societat hiperactiva amb un ritme horari complet des que es lleva fins que va a dormir, de quatre dies i mig de molt treball i dos dies i mig de molt descans (serà descans efectiu?). L'infant i jove que no coneixem bé mestres i professors és tan ben conegut i seduït per la publicitat i el consum perquè compta amb ell com no hi compta ningú. La televisió li diu què ha de menjar, què ha de demanar, què l'entusiasmarà, i si els pares dubten se'ls farà veure que tots els companys porten aquella marca, que tots tenen aquell llibre (que no sempre llegeixen), que tots han vist la pel·lícula més taquillera.

L'escola segueix demanant que els infants estiguin atents, que s'estiguin quietes, que pensin abans de fer les coses, mentre que a la televisió domina el modelatge de nens impacients, impertinents i que exigeixen com si ja fossin adults, com avui no gosen fer els adults. A l'educació secundària esperem uns joves disciplinats, formals, habituats a un treball regular, mentre la publicitat ens presenta joves que trenquen esquemes, que s'atreveixen a tot, que s'aparten de tot formalisme. Hi ha una clara tensió entre allò que demana la institució escolar: esforç, continuïtat, racionalitat, abstracció, i el que difonen arreu els mitjans de massa: plaer, fragmentació, emoció, representació visual. L'obra de 1982 de Neil Postman *La desaparició de la infantesa* retrata una realitat que ja fa temps que és evident, encara que l'autor no hi ha aportat alternatives.

A pesar d'això, l'escola, l'institut, és la casa comuna de tots els infants i joves i es gravarà en la seva memòria com una experiència inefable per la gratificació de tenir companys i amics i per l'admiració que senten davant de professores i professors, dones i homes adults amb cultura que s'interessen per ells amb generositat. D'altra banda, la institució escolar és la més adequada per desvetllar en un entorn col·lectiu l'entusiasme per descobrir la ciència que ens dona un coneixement precís i causal de la realitat i la cultura en conjunt que mostrarà allò que els humans hem sabut construir de manera cooperativa quan hem superat les confrontacions de valors o d'interessos. En aquest punt vull fer un esment de reconeixement al professor Josep Costa-Pau, que el 1974 liderava un projecte de pedagogia per a adolescents amb la Institució Cultural Catalana Súnion i que efectivament aconseguia entusiasmar noies i nois.

L'evolució cultural derivada de la modernitat ha patit un trencament comprensible: modernitat contra tradició, racionalitat contra ingenuïtat, llibertat contra institució, però ja seria hora d'haver-ho articulat de manera flexible i complementada. La confrontació dialèctica s'ha traslladat al carrer, entre les classes populars, a vegades amb una limitada formació, i amplificada per la televisió, la ràdio i les revistes de més tiratge. Així, tothom diu allò que pensa i sent en nom de la llibertat i la democràcia i es converteix en espectacle de grans audiències qualsevol ximpleria.

Hem de saber viure amb determinades antinòmies culturals, perquè no es redueixen, són polaritats que no comporten confrontació sinó complementarietat. La llibertat necessària per decidir la pròpia vida s'ha de veure potenciada per la seguretat que ofereix viure en una comunitat (família, escola, municipi) que evidentment demana ajustar-se a determinades normes comunes, i s'ha de procurar que siguin mínimes. Això s'ha de veure reflectit en una sòlida educació cívica o política (en el sentit més ampli) alhora que es desenvolupa una educació ètica que incorpora el sentit del deure personal en ús de la llibertat de consciència.

El procés de *construcció-desconstrucció* o de *modernitat-postmodernitat* que fa la nostra societat en prendre consciència que la cultura té el seu dinamisme i la seva evolució no es pot presentar de manera anticipada als infants i joves. És després d'haver construït molt que, per evitar fonamentalismes, fem l'exercici intel·ligent de desconstruir; perquè sabem que hi ha altres constructes culturals. Convençuts del valor dels principis de la modernitat, acceptem la crítica de la postmodernitat, que evita aplicar-los amb jacobinisme, que la racionalitat no es pot separar de la «relacionalitat» de la vida social i que, per salut mental, l'adult es pot donar permís per no complir les normes quan té altres necessitats i no afecta les necessitats col·lectives. Però tot això és possible en l'adult madur que ha desenvolupat uns hàbits, que controla els seus impulsos i desenvolupa la seva acció intencional; no correspon als infants que han de fer encara el seu procés de construcció personal amb la creació d'hàbits en la infància i l'adopció de valors universals a l'adolescència, que esdevindran autocontrol els primers i guia d'acció i assertivitat els segons en la vida adulta.

LES FINALITATS DE L'EDUCACIÓ

Des de Johann Friedrich Herbart ha quedat clar que la pedagogia, que és una ciència amb dimensió normativa, s'ha de derivar dels fins de l'educació. La pedagogia dóna normes d'acció aplicades a les finalitats que hagin pogut explicar les filosofies i que hagi pogut decidir la política. Sense un bon coneixement de la història de la pedagogia no s'arriba a comprendre la continuïtat i alhora el salt que hi ha entre la *Didáctica Magna* de Jan Amos Komensky (Comenius, 1635) i la *Pedagogía general derivada del fin de la educación* de Herbart (1806). El pedagog txec parlava des de la cristiandat, de totes les repúbliques cristianes, malgrat el cisma de divisió entre els cristians. El pedagog il·lustrat alemany ja ha viscut el procés revolucionari de França, que amb totes les seves contradiccions ha fet una clara proclamació universal dels drets del ciutadà i una inqüestionable defensa de la llibertat de consciència. A partir d'aquest moment a l'educació han de ser ateses sense contradicció la dimensió social i la dimensió personal humana. La política haurà de regular la dimensió pública de l'educació lligada al dret de ciutadania i haurà de protegir també la dimensió privada lligada a la diversitat de cosmovisions i de sentit de la vida que respectin la pluralitat democràtica.

Nosaltres sembla que hem fet poc més que donar per superada una pedagogia tradicional que hem identificat com a autoritària i hem volgut fer-nos partidaris de la pedagogia activa, de l'infant com a centre i de la participació, del diàleg, de la renovació i de la innovació. Quan això es fa amb superficialitat, sense una reflexió aprofundida i sense prendre clares decisions en determinades qüestions, ben lluny de fer infants autònoms, es fa el joc a una societat postmoderna que nega la

duresa de la modernitat i demana viure a l'instant, evitar tota mena d'esforç, donar-se tots els gustos i no amargar-se perquè —es justifica— no és possible arreglar el món. Aquesta societat postmoderna que ens ofereix l'anestèsia del consum, que pot crear-nos totes les necessitats inútils i que pot fer-nos oblidar d'allò que ens fa ser persones: saber fer amb les nostres mans, peus o boca (per recordar els pintors de peu i Ramón Sampedro, tants anys tetraplègic, superant les dificultats); contemplar i comprendre amb la nostra ment la cohesió de la natura, les fractures i malestar de la cultura, les certeses i precisions que ens porten la ciència i la tecnologia; ser nosaltres mateixos, ser amb els altres amb cooperació i amistat, ser amb tot l'univers, o amb el no-res —en diran d'altres, del que forma part la nostra existència.

Les finalitats estan relacionades amb unes opcions prèvies de valors que fa la societat política, l'ètica *de mínims* que proposa Adela Cortina (*Alianza y contrato: Política, ética y religión*, Madrid, Trotta, 2001, p. 140) i que comporta deures que obliguen a tots. Hi ha valors i finalitats que concreta cada institució escolar en el *projecte educatiu* per diàleg i acord dels seus membres: docents, pares-mares i alumnes, que donen cohesió comunitària. Hi ha valors que els ciutadans adopten lliurement en la seva vida personal i familiar a partir de les propostes de felicitat que els fan des d'*ètiques de màxims*, religioses o no (Adela Cortina, *op. cit.*), que la societat política ha de protegir en el marc del pluralisme, com ja he afirmat abans.

Darrerament l'educació en valors ha estat objecte de moltes publicacions, de molts cursos de formació de docents, de moltes conferències a pares i mares. Cal recordar que els valors es poden presentar amb paraules, però que se susciten en els alumnes, es desenvolupen en la vida diària a través de la seva pràctica i també de l'expressió simbòlica amb actes d'identificació compartida. Convé que siguin actes carregats de simbolisme expressats amb formes harmòniques, estètiques, seductores, si m'ho permeteu, encara que posteriorment convingui raonar i explicar cognitivament.¹⁰

Les finalitats de l'educació han de donar resposta a les necessitats personals i socials dels infants i joves. De les necessitats de tots els alumnes en general ni se'n parla, es donen per descomptat. Cal recordar una vegada més que la institució escolar actual respon a la societat industrial uniforme i també a l'entorn rural. Així trobem determinats desajustos que tenen indubtables conseqüències en la segure-

10. Les cultures minoritàries tenen molta cura dels rituals simbòlics en l'educació dels infants, que poden assolir la plena llibertat de consciència en arribar a adults. Un exemple clar és el de famílies jueves que es mouen amb estil occidental a la feina, però practiquen els rituals simbòlics amb els infants. Hem pogut veure enregistraments del Pèssah (pasqua jueva) celebrat amb els infants.

tat i el bon desenvolupament dels infants i joves. Tot seguit farem referències concretes que evidentment obren una discussió, raonada o acalorada, tot depèn.

Podem considerar el *temps horari escolar*. Una pausa per dinar a les dotze o quarts d'una no s'ajusta als horaris del nostre país: la construcció para d'una a dues; els comerços, a quarts de dues; les oficines, a les dues o a les tres, i cada dia hi ha més activitats d'horari continuat sense interrupció. L'entrada escolar a les nou del matí estava pensada per a una societat rural amb clima dur a l'hivern o per a una societat industrial que donava feina als homes i en la qual es veia com un signe de prosperitat que les dones mares restessin a casa atenent les necessitats familiars. El curs escolar de la societat rural acabava el juny, quan tota la família, infants inclosos, s'incorporava a les moltes tasques del camp; els infants podien espigolar camps, talaïar el bestiar, o anar a dur el dinar com en el conte del Patufet..., no gaire lluny dels adults atrafegats en les feines dures com la sega. A la societat industrial urbana el curs acabava, però començaven cursos de repàs o d'avançament en horari de matí mentre no arribaven les vacances dels pares. En ambdós casos veiem que el curs escolar era marcat pel calendari estacional.

Actualment, els ciutadans posen en evidència que els seus horaris no s'ajusten als horaris escolars dels fills, i s'han de fer les mil combinacions amb intervenció de persones molt diverses si no es pot recórrer als avis. Al juliol, són moltes les escoles privades i públiques, o ajuntaments, que ofereixen casals d'estiu per a atendre els infants, però, amb el principi de no interferir en l'escola, rarament hi cap un temps d'aprenentatge o si més no d'exercitació de matemàtiques o llengua que ajudés els alumnes més endarrerits a recuperar aprenentatges o a inventar i crear, els més avançats. No hi ha cap plantejament conjunt entre la institució escolar i les activitats de lleure d'estiu, i potser s'ha assignat a l'alumne unes activitats o quadern de vacances que no pot fer sol. La inquietud social ha fet molt soroll, de moment per no res, perquè no es resol amb explicacions sociològiques. Calen dissenys pedagògics fonamentats en el coneixement dels infants i joves, aplicables amb una acció integrada i professionalment dirigida dels recursos que ja tenim (educació, cultura, benestar i famílies, joventut, esport). S'ha de pensar en dissenys a mida adequats a les diferents realitats socials per compensar situacions de partida i posar una certa creativitat imaginativa adequadament supervisada, però lluny de les regulacions normatives feixugues que acaben ofegant.

No es poden adduir raons pedagògiques per mantenir l'horari i calendari actuals. Sí que cal considerar raons de salut professional dels docents i que estiguin un temps de dos mesos sense alumnes. No hem de pensar que els docents hagin de treballar més ni menys, sinó millor i en condicions adequades. Cal, però, donar solució a necessitats evidents. Amb criteris pedagògics podríem dissenyar horaris de matí per a uns i horaris de tarda per a d'altres, amb coincidència conjunta de-

sitjable en una franja de temps o no. Els pares i mares que treballen en activitats de tarda, cada vegada més habituals (gimnasos, restauració, comerços...), podrien dedicar temps als seus fills al matí perquè no s'incorporarien a l'escola fins a les dotze o les dues i acabarien l'activitat a les sis o les vuit del vespre.

Estem en la societat de la diversitat, i la institució escolar es fonamenta encara en la uniformitat. Aquest és un desajust crític que cal reconduir. Els pedagogs hem de dissenyar sistemes d'organització escolar que donin seguretat i alhora garanteixin llibertat als alumnes i a les famílies. És contradictori mantenir uns horaris convencionals i lamentar que un infant de vuit anys estigui sol a casa des de quarts de cinc fins a les sis o les set. I encara sort que la televisió li fa una aparent companyia que momentàniament li estalvia de fer-ne alguna, però que a vegades li dona idees per fer-la en un altre moment. Molts alumnes d'educació secundària podrien desenvolupar determinades activitats d'aprenentatge a casa i no necessàriament sols, sinó en petit equip, amb ordinador i sense anar al centre a les tardes. D'altres, però, amb menys autonomia, tindrien activitat personal i estudi tutoritzat al centre. Si se superen les posicions defensives es pot trobar un horari funcional més adequat a les necessitats actuals.

El *calendari escolar*, més enllà de la funcionalitat, té també un valor simbòlic. Està relacionat amb el calendari de festes que, de manera simbòlica i ritual, vinculen una comunitat creant sentiments compartits, i cal prendre les oportunes decisions pedagògiques. El desenvolupament de sentiments de pertinença a través de símbols forma part de l'educació d'infants i joves. La pedagogia no pot desatendre l'opció política per la cohesió social. Hi ha dues diades prou clares: la de Sant Jordi, com a festa de la cultura, i l'Onze de Setembre, com a festa nacional, que ha fet un pas cap a la cohesió de tots convocant l'acte institucional. Es pot pensar a potenciar a l'escola la diada del solstici d'estiu, que celebrem a la foguera de Sant Joan amb els símbols de la flama i la llengua, que vinculen les terres mediterrànies de parla catalana. No veiem clares a l'escola festes com la castanyada, que ara fem en mànigues de camisa, a vegades tocada de Halloween, i el carnestoltes, festa clarament satírica que desborda en una societat laica on sempre és permesa la crítica i hi ha dret de lliure expressió. Sembla que la primera correspongui més a l'entorn familiar i a fer memòria dels difunts i la segona és una opció oberta a la ciutadania.

Finalment, com a defensors de la infància hauríem d'aclarir-nos respecte a les celebracions infantils, les més dominades pel consum interessat, que per això les aprofita totes i les superposa les unes a les altres: sant Nicolau, Pare Noel, caga-tió, Mags o savis d'Orient (que no reis). Haurem de trobar formes per presentar de manera oberta el Nadal, religiós per a uns, expressió d'un poble de pastors a les nostres contrades, com ens feia veure el promotor de cultura popular Esteve Albert (1914-1995), però, en definitiva, la festa occidental més estesa, avui associada a la pau a partir de les treves acordades en aquesta diada.

En qualsevol cas, cal pensar en rituals de creixement que ajudin els infants i joves a prendre consciència que es fan grans i que van assumint responsabilitats fent-se adults. Si no els proposem rituals, els faran de totes maneres, més innocents, com pentinats o vestits, o més arriscats, com pírcings agressius, quintades o comportaments *bullying*. Les finalitats de l'educació no s'assoleixen solament amb explicacions racionals. Calen també símbols i rituals amb els quals es van construir valors ètics i estètics. Podem observar com actualment els mitjans de comunicació de massa i la publicitat són més destres que la institució escolar.

CONEXEMENT DE L'EDUCACIÓ I INTERVENCIÓ PROFESSIONALITZADA

El coneixement de l'educació ens l'aporten diferents ciències que, des de diferents perspectives, estudien l'educació com a objecte, com a procés humà (de desenvolupament, d'enculturació, de relació entre dos), com a funció social especialitzada. La biologia de l'educació, amb els coneixements que tenim a partir de les tècniques TAC sobre localització dels llenguatges, sobre connexió d'hemisferis cerebrals, sobre neurotransmissors i la seva recaptació; la psicologia del desenvolupament, que ens dona a conèixer el destinatari de l'educació; la sociologia de l'educació, tan necessària per a comprendre la diversitat; l'economia de l'educació, que estableix una relació amb l'ocupació laboral, fins ara poc considerada; la història de l'educació i més específicament de la pedagogia, que ens ha de donar coneixement contextualitzat de sistemes pedagògics (escola del treball de Kerschensteiner, mètode de projectes de Kilpatrick, pla Dalton, sistema Winnetka, pla Jena) que avui hauríem de revisar i considerar el seu interès quan tenim menys de seixanta alumnes i tants recursos materials disponibles; l'educació comparada, que permet contrastar diferents sistemes o una estèril uniformitat de models poc valents; filosofia i política de l'educació, que reflexionen sobre les decisions a prendre; planificació i administració de l'educació, que aporten mètodes i tècniques per a gestionar un sistema tan complex.

La pedagogia ha de tenir en compte de manera integrada tot aquest coneixement, però no es pot reduir a explicar l'educació. Ha de dissenyar sistemes d'intervenció que es demostrin funcionals, eficaços, eficients en la consecució dels objectius pedagògics (*goals*), concrets, avaluable, que ens permeten avançar en les finalitats educatives (*aims*), que són guia però mai no seran assolibles per immenses, ideals, utòpiques i ucròniques. No endebades projectem l'ésser humà més enllà de les coordenades d'espai i temps en un desig d'eternitat indeterminable. Però hi tornem i hi insistim: la pedagogia ha de donar normes d'intervenció clares, ha de dissenyar sistemes per a educar en determinats contextos amb determinades variables, ha de fer diagnòstics fonamentats, ha de fer pronòstics que es puguin veure complerts en un alt percentatge i ha de donar les claus d'interpretació de la

complexitat humana i social que permetin aplicar les normes d'acció amb criteri, modificar-les si cal, o no aplicar-les d'acord amb el mateix criteri. Aquesta competència de prendre decisions, de donar directrius i assessorament expert és la que correspon als pedagogs professionals.

Hi ha les altres ciències pedagògiques directament centrades en l'aplicació i que duen a perfils professionals pedagògics especialitzats. La didàctica o les didàctiques, que han d'incorporar un clar coneixement epistemològic de la matèria d'ensenyament i proposar formats d'ensenyament-aprenentatge adequats; l'orientació psicopedagògica que pugui dissenyar intervencions personalitzades a la mida de cada alumne; l'organització escolar, que ha d'incorporar tot el coneixement aportat per la ciència de l'organització i les tècniques de gestió i direcció; la planificació com a conjunt de mètodes i tècniques que han de facilitar la presa de decisions polítiques amb condicions de possibilitat, entre aquestes les econòmiques, per evitar somnis ingenus que aboquen a la frustració. Aquestes especialitzacions dibuixen uns perfils professionals que no podem subordinar a la necessària participació democràtica. Una cosa és elegir i renovar la presidència del consell escolar, que pot ocupar un docent o un pare-mare, però una altra és tenir els centres docents sense direcció pedagògica, amb una desprofessionalitzada orientació escolar, amb línies didàctiques diferents i a vegades oposades i sense sistema d'organització estable més enllà d'un període directiu. La planificació del servei escolar se subordina massa a indicadors matemàtics que s'apliquen a tots els contextos i ja és temps de donar participació contextualitzada a tècnics municipals que es puguin especialitzar en educació.

El coneixement de l'educació dels professionals evoluciona en el decurs de la seva carrera professional. Evoluciona a millor, s'estabilitza en la rutina o no passa de la fase inicial per un mal aprenentatge. El sistema organitzatiu ha de fomentar una evolució positiva de manera que el màxim nombre de docents avanci des de l'estat de novell imitador fins a l'estat d'expert investigador. D'entrada cal garantir que els docents novells o principiants (fins a tres anys) puguin iniciar-se al costat dels docents experts sense haver de canviar de centre cada curs o d'afrontar els encàrrecs més difícils per ser els darrers arribats al centre. Són cinc els graus de competència docent identificats pel pedagog Fernández Huerta (1970): *docent mitjà*, que imita; *docent hàbil*, que realitza amb èxit; *tècnic docent*, que instrumenta recursos normatius amb èxit; *tecnòleg didàctic*, que estructura i sistematitza les normes, i *investigador didàctic*, que descobreix els efectes de les normes. Coincideixen amb els que recentment ens ha presentat David Berliner (III Simpòsium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, 2004) com a resultat de les darreres investigacions als Estats Units (novell, principiant en progrés, competent, hàbil i expert).

PEDAGOGIA NECESSÀRIA

En primer lloc hem de ser autocrítics i admetre que la pedagogia no ha acabat d'aportar el seu valor a la societat, i això ja fa massa temps que dura. Alhora que afirmem que la pedagogia és necessària hem de posicionar-nos contra la pedagogia inútil. A principis del segle xx, el pedagog francès Gabriel Compayré ja criticava que als manuals de pedagogia s'hi trobessin inacabables pàgines parlant de principis, modes, formes, procediments i mètodes: «Si no s'hi posa remei, els pedagogs del nostre temps arribaran a formar una espècie d'escolàstica enrinxolada de fórmules sàvies, de divisions subtils i de termes pedantescos, i acabaran per convertir un estudi senzill i pràctic en una lògica de nova espècie, d'aspecte repulsiu, plena de paraules altisonants i buida de tota realitat» (*Historia de la pedagogía*. Librería de la Vda. de Ch. Bouret, edició en castellà de Sucesores de Hernando, Mèxic, 1916, p. 251-252). Encara avui, part del pensament pedagògic que s'elabora a la universitat aporta poc a la millora de l'acció docent, però hi ha professors i equips compromesos en línies de recerca que responen a les necessitats de les escoles: educació emocional i en valors, ús de les tecnologies de la informació i dels mitjans de comunicació, escoles comunitat d'aprenentatge, etc.

Trobem, però, també, que sembla que de pedagogia tothom en sap. Sovint se sent dir que s'ha de fer pedagogia d'un determinat assumpte com qui diu que s'ha de convèncer, significat evidentment empobridor i instrumentalitzat. I amb aquesta banalització de la pedagogia, cada mestre, cada professor, cada llicenciat té el seu sistema (generalment sense consistència), la seva petita seguretat, i justament quan se li proposa una determinada orientació per millorar la seva pràctica diu que ja ho fa, que ja ho sap. També és ben inútil actuar sense coneixement pedagògic, pensant que tota la pedagogia es redueix a uns procediments que permeten tenir una certa seguretat personal a la classe.

Darrerament, potser per cobrir el buit d'una mala pedagogia o de l'absència de pedagogia, s'han publicat algunes obres del que en podríem dir pedagogia balsàmica. Són obres que han volgut subratllar la importància de l'educació i trobar explicacions a la situació insatisfactòria actual posant de manifest el valor d'educar o el desconcert de l'educació; sembla que aconsegueixen calmar el desànim dels docents i fins i tot que se sentin més valorats. Efectivament, contribueixen a fer una anàlisi prou fonamentada, però difícilment podran aportar normes d'acció, i això és el que a continuació ha de fer la pedagogia: donar normes d'acció i alternatives.

Hi ha encara el cas de les publicacions del que en direm pedagogia corporativa. Es pot aconseguir una bona qualitat narrativa explicant la ineficàcia d'una determinada intervenció pedagògica però, lluny de buscar alternatives a una realitat complexa, es magnifica un model de passat que ja no pot funcionar per calmar

l'angoixa que genera trobar-se exercint una professió docent que no és la que un havia imaginat quan feia els estudis d'especialitat universitària. Cal entendre que aquestes obres esdevinguin un calmant, però no es resoldrà el problema si no anem a les causes, que, d'altra banda, són múltiples.

Pedagogia necessària a l'escola

La institució escolar, cèl·lula del sistema educatiu, ha de funcionar com a sistema pedagògic autònom. Per a prendre les decisions, evidentment en el marc d'un sistema educatiu regulat políticament, no ha d'estar pendent del compliment de la norma, sinó de respondre a les necessitats que es plantegen per assolir els objectius que es proposen per a tots els ciutadans. La institució escolar ha de tenir direcció científicotècnica i lideratge, una organització regulada, una identitat col·lectiva amb bon clima de convivència i una manera de procedir racional i amb coneixement.

La institució escolar és la institució pedagògica per excel·lència. No és solament una institució d'educació, i s'ha encarregat a professionals com s'encarrega l'hospital a professionals de la medicina, encara que hi hagin de col·laborar molt diversos professionals i correspongui a tots els ciutadans atendre la salut. A les nostres institucions escolars no està garantida una direcció pedagògica i als centres d'educació secundària, concretament, qualsevol docent pot ser designat per a l'únic càrrec de perfil pedagògic, el de coordinador pedagògic.

La pedagogia aspira a un coneixement universalitzable a molt diverses situacions, però la seva aplicabilitat exigeix compleció i ajustos a una realitat social cultural concreta. Criteris psicopedagògics i propostes curriculars derivades de la LOGSE (Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu) de 1990 pensades amb fonament per a l'educació actual solament s'han desenvolupat en escoles i instituts quan hi ha hagut direcció pedagògica amb seguretat pròpia. Això ens permet afirmar que és més necessari assegurar una direcció pedagògica a cada institució que fer un extens i costós desplegament legislatiu uniforme per a tots els centres. L'Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI, presidida per Delors, ja subratllava «la necessitat d'un enfocament a més llarg termini per tal que les reformes siguin un èxit» i que «massa reformes una rere l'altra poden matar la reforma perquè no deixen que el sistema tingui el temps necessari per absorbir el canvi o per involucrar totes les parts interessades en el procés» (*Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Centre UNESCO de Catalunya, 1996, p. 23).

La nostra pedagogia de l'escola ha de tenir especial cura del projecte d'ensenyament i ús de *la llengua* i adequar-se als infants de parla familiar catalana així com als infants de parla familiar castellana, o d'altra, i garantir que tots facin ús

del català i no solament del castellà. No és un treball d'aficionats articular l'aprenentatge de català i castellà i successivament de francès i anglès. Una hipòtesi que proposem i voldríem verificar en la pràctica és que, a partir del coneixement de català i castellà, cal proposar que els alumnes amb bona competència lingüística (per tant, no tots) facin dos anys d'iniciació al francès per passar tot seguit a l'anglès. El nostre pronòstic pedagògic és que alumnes amb bona competència lingüística i amb un aprenentatge progressiu fan transferència d'aprenentatge d'una llengua a l'altra per semblança i diferència, i amb dos anys d'anglès consecutius als dos anys de francès assolirien el mateix nivell d'anglès que alumnes amb competència lingüística mitjana que hagin fet quatre anys d'anglès (els que no haurien fet francès).

Des d'una pedagogia catalana cal impulsar la recerca de mètodes d'ensenyament de la llengua, des de l'àrab, llengua consonàntica, fins al català; des del xinès, llengua ideogràfica no sil·làbica, fins al català... Això no ho farà ningú més que nosaltres, que en tenim la necessitat. La llengua va estretament lligada a *la cultura*. Coneixer l'entorn i els elements d'identificació política al propi país, però també la presència del català arreu del món: a la Itàlia de l'edat moderna, a Mèxic amb l'aportació cultural dels catalans exiliats per haver restat fidels a la República espanyola, les càtedres de llengua catalana en universitats d'arreu del món, la projecció de l'arquitectura de Gaudí al Japó, les possibles arrels d'*El cant dels ocells* en el cant tradicional de l'Índia.

Pensem que cal encarar avui *la interculturalitat* des de l'escola bastint noves identitats entre el que és comú i el que és genuí de cadascú: altres catalans, en va dir Paco Candel; negres catalans, ha dit Edmundo Sepa, i així magrebins catalans, amazics catalans (els de la regió de Nador que se senten diferents)... Catalans d'origen amb identitat pròpia i oberts a la diversitat cultural del món, especialment sensibles als drets dels pobles, dels pobles minoritaris també.

L'escola ha de funcionar com a sistema pedagògic amb iniciativa pròpia. Els professionals han d'organitzar-se en equip, amb autonomia per donar respostes a les necessitats i projectes i també donar compte dels processos i resultats analitzats en el seu context. Una acció específica respecte als continguts de comunicació de massa és assumir la corresponent funció mediatra racional i emotiva alhora.

Pedagogia necessària a la família

La família és el nucli primordial d'educació. La tradició de pares a fills garantia en gran part l'adequada educació i la seva mateixa preparació per a ser pares competents. Hom havia de fer amb els seus fills allò que havien fet amb ell els seus pares. Això ja no és així. La societat de massa i consum actual fa que els actuals pares hagin de prendre moltes decisions noves que una generació abans no s'havien

ni plantejat. Caldria bastir algunes tradicions que facilitessin als pares l'educació en assumptes habituals i que poguessin centrar l'atenció en les decisions importants per a les noves necessitats. La societat postmoderna ha accentuat a l'extrem la identitat generacional fins al punt que els fills avui, des dels Beatles i la música dels anys seixanta, expressen les diferències de manera extrema en la música, en el tallat dels cabells, en la forma de vestir, en marques d'identitat sobre l'únic que tenen com a propi, el seu cos. Tot això està molt ben orquestrat per la societat de massa i consum. Els pares-mares necessiten comprendre què és important i què és secundari en l'educació dels fills i saber que a ells els correspon la dimensió més emocional de l'educació, la que ha de donar més seguretat, sense per això deixar de banda una fonamentació cognitiva.

Com ho aprendran això els pares-mares si ells mateixos no van ser educats amb aquesta orientació? No cal pensar ja en una pedagogia familiar que es pugui explicar de manera consistent? Una pedagogia familiar que doni resposta a les preguntes i decisions que es plantegen en el dia a dia i que les fonamenti amb rigor, de manera comprensiva. No es tracta de donar receptes, sinó de formar a partir de receptes que es poden modificar segons iniciatives i adaptar segons necessitats. S'obre un nou camp als professionals de la pedagogia si som capaços de donar respostes clares que donin seguretat als pares-mares i els ajudin a prendre les seves decisions.

La família ha de garantir la seguretat emocional de l'infant i jove en un clima de comunicació que no s'ha de trencar mai, malgrat que a l'adolescència apareixen tensions necessàries. La participació progressiva dels fills en àmbits de decisió (activitats de lleure, selecció de programes de televisió...) s'ha de donar també avui a la família. També s'ha d'exercir la funció de mediació educadora estant al costat dels infants en l'ús dels mitjans de comunicació. També amb els dispositius mòbils, pròtesi cultural inevitable dels adolescents d'avui, que si solament serveixen per passar l'estona és perquè no sabem encara regular els seus usos i ens resistim a considerar-los un instrument d'aprenentatge.

Pedagogia necessària a la societat i als mitjans de comunicació

L'ambient educador que abans tenia la seva expressió al carrer, en els hàbits de la gent, avui es fa present a totes les llars amb la televisió, finestra que aproxima i dóna relleu a determinats comportaments socials. Els mitjans de massa en general, però molt particularment els d'imatge, fan modelatge educatiu, estableixen patrons de conducta, normalitzen determinades actituds i posen al descobert que allò que fem no es correspon moltes vegades amb el que diem. Indubtablement han estat un instrument per al progrés de la llibertat d'expressió, però això ha de ser compatible amb la necessària protecció de la infància. No se la pot exposar de manera

tan freqüent, i a vegades tan frívola en la ficció, a les contradiccions humanes. Cal esperar que s'hagi desenvolupat una certa capacitat de discerniment. Abocar els infants precoçment a un excés de contradiccions afecta la seva seguretat.

Com assenyalava l'informe del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC): «Davant aquest fenomen, el professorat es veu desconcertat i abandonat, enfrontat a una tasca pròpia de Penèlope: generar un teixit ètic i conceptual durant les hores escolars que la televisió que miren cada dia els seus alumnes s'encarrega de desfer en horari de vespre i nit» (*Llibre Blanc: L'educació en l'entorn audiovisual*. Quaderns del CAC, 2003, p. 52).

Això no tindrà més importància a les llars en què la família fa la necessària mediació educadora respecte als continguts de la televisió, però, a la vista del comportament dels infants a les escoles, sabem que són molts els infants que reproduïen models vistos a la televisió. Tenim dret a demanar un pacte social per la protecció de la infància i no és desmesurat afirmar que alguns mitjans emeten programes que són clars maltractaments infantils. El pacte social ha de comprometre els mitjans a no emetre determinats continguts en determinades franges horàries per respecte i protecció als infants petits, a no abusar dels programes hiperactius, com de fet es fa per captar més audiència, i a oferir també programes que atenguin la dimensió contempladora. Les dimensions humanes d'acció i contemplació es complementen.

Als pedagogs ens correspon aportar elements de comprensió i anàlisi per tal que els mateixos mitjans de comunicació puguin orientar la seva producció respecte a la infància o bé perquè els òrgans polítics puguin fer les regulacions necessàries mínimes. Respecte a l'escola, cal aportar orientacions que facilitin als docents incorporar l'actualitat dels mitjans de comunicació, siguin d'informació o de ficció, en el desenvolupament dels continguts d'ensenyament-aprenentatge introduint la necessària alfabetització verboicònica. Tan sols fa uns anys, el professorat podia excusar-se amb la falta d'equips. Avui quasi tots els alumnes han de deixar a casa el dispositiu mòbil o dur-lo amagat, quan podríem analitzar relats verboicònics accessibles i fins i tot fer consultes de diccionari, d'atles geogràfic, de molècules químiques o de cronologies històriques. Un recurs de la societat de consum disponible que s'ha de desamortitzar i culturalitzar a la institució escolar.

Els mitjans de comunicació de massa s'han de comprometre en el pacte social per la infància i l'educació. Han d'entendre que han d'exercir una autoregulació de la programació de televisió i publicitat emesa en horaris oberts als infants. Els mateixos mitjans poden exercir la mediació educadora promovent una audiència de qualitat creixent.

La necessitat de donar una orientació coherent a l'educació dels infants i joves ha fet parar esment a la necessitat d'impulsar la *comunitat d'aprenentatge* que integri en un projecte comú la institució escolar, les famílies i la comunitat local amb

els seus recursos. La iniciativa es pren quan s'arriba a comprendre que les escoles més convencionals no funcionen per a una part important dels alumnes. És tot el model escolar de la societat occidental desenvolupada que evidencia una falta d'eficàcia i està en crisi. Quan trobem algunes escoles que reïxen, fins i tot en entorns socialment desfavorits, trobem al seu redós un conjunt de persones que hi confien, que hi col·laboren, que hi donen suport directe i personal. Això ja va ser un dels valors de determinades escoles de renovació pedagògica del nostre país que es van crear en barris obrers amb ajut de pares o de grups parroquials i ho hem trobat en algunes comunitats rurals de l'Índia o de països centreamericans. Aquest fet posa en evidència que, malgrat la fonamentació científica i la instrumentació tècnica, la pedagogia exigeix un cert compromís deontològic i que solament així desvetlla la implicació social necessària. Hi ha tot un corrent, *Community Learning Centers*, sorgit a Minnesota (Estats Units), present a diversos països i impulsat aquí pel Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats, CREA (abans Centre de Recerca Social i Educativa), de la Universitat de Barcelona.

Quan parlem de pedagogia com a ciència normativa volem referir-nos a normes d'intervenció educativa científicament fonamentades i que hagin mostrat la seva aplicabilitat. Però mentre la pedagogia s'ha inhibit davant la complexitat de l'educació en una societat plural caracteritzada per la diversitat, l'Administració educativa ha volgut suplir-ho amb normativa legal; una normativa que regula de manera uniforme per a tots els centres en totes les circumstàncies, atès el seu caràcter prescriptiu. L'Administració educativa com a executiu de la legitimitat política ha de regular l'educació, però ho ha de fer de manera mínima i impulsar que siguin els col·lectius professionals qui exigeixin una millora de la pràctica professional docent i un funcionament eficaç de les institucions escolars. L'excés normatiu en educació que ha donat per normativa legal criteris pedagògics ha dut a situacions erràtiques que han enfrontat els professionals i han desorientat la ciutadania. El cas que encara ens afecta de qualificació acadèmica i de promoció de nivell d'aprenentatge és un clar exemple que ha ocupat moltes tertúlies a la ràdio. La normativa legal ha de ser clara, positiva, i no pot reflectir la complexitat de l'avaluació. Inevitablement s'interpreta com a promoció automàtica o, en l'extrem oposat, sistema selectiu de repetició. L'avaluació és una acció complexa de l'equip professional que a la vista dels assoliments d'aprenentatge (eficàcia) ha de considerar el rendiment personal de l'alumne (eficiència), comprendre les causes, entre elles la motivació (funcionalitat), i prendre una decisió personalitzada. Per a fer-ho correctament calen docents experts que ajudin a analitzar cada cas i pràctica regular d'analitzar en equip l'adequació de les decisions preses en el passat per afinar més en el futur.

Hem de veure que hi ha un excés de normativa legal que genera inseguretat, dependència. Les instruccions d'inici de curs s'han convertit en una mena de pseu-

dotractat de pedagogia, i bon nombre de docents no arriben a comprendre la raonable fonamentació de la majoria d'aquestes normes. En canvi, pensem que hi ha un àmbit desatès en el qual l'Administració podria emprendre accions.

Ateses les necessitats de les famílies caldrà promoure accions de formació i orientació a pares i mares. La promoció d'escoles de pares i mares és una possibilitat sempre oberta, però ens preguntem per què encara avui no s'ha fet ús de manera regular dels mitjans públics. Un programa setmanal de trenta minuts a la televisió pública, *Tots eduquem*, amb enregistraments de situacions educatives comentades i el desenvolupament d'un programa de pedagogia familiar està al nostre abast i contribuiria a donar pautes d'actuació amb els infants als pares-mares i als ciutadans en general. Així mateix, l'Administració educativa a través d'un organisme independent, com és el Consell de l'Audiovisual de Catalunya, hauria d'incidir sobre l'autoregulació necessària que han de fer els mitjans per a la necessària protecció de la infància. Aquest consell bàsicament integrat per periodistes experts de la comunicació també hauria d'incorporar pedagogs experts en educació.

Fins aquí una reflexió àmplia sobre la realitat social i cultural amb intenció de lligar tants esforços que es fan per al bon funcionament de la institució escolar i l'ensenyament, però que sovint no veiem reeixits i ens neguitegen. A mi mateix, un mestre d'escola que ha pogut anar desenvolupant diferents oficis de l'ensenyament i que ha pogut acomplir les seves aspiracions professionals en un extens recorregut, em desplaça no haver vist encara el conjunt d'escoles i instituts amb un funcionament eficaç i segur, que engresqui els alumnes, que doni confiança als pares i mares i en què els professors se sentin gratificats per la seva funció intel·lectual i social. Ja ha passat el temps de les reformes de paper, d'aprovar lleis que es queden al paper, siguin millors o nefastes. El que hem de fer és la reforma escola per escola, institut per institut.

La desprofessionalització pedagògica de la tasca educativa ha estat assenyalada per Juan Carlos Tedesco, director de l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO (1992-1997), que és un bon observatori dels sistemes escolars. J. C. Tedesco demana la inversió de criteri en una política educativa democràtica: «La formació bàsica és la que demana majors nivells de professionalitat específicament pedagògica. Ensenyar a llegir i escriure...» I també una mesura política ben concreta: «Col·locar els millors docents en aquests llocs hauria de ser, en conseqüència, una de les demandes democràtiques més importants. Per a això, a més de la formació professionalitzadora, serà necessari definir els incentius que tradueixin la prioritat política en una imatge social» (*El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 1995, p. 173).

La pràctica pedagògica és la que efectivament pot millorar les nostres escoles. Com declarava el mestre i pedagog, potser el millor pedagog del segle xx, Célestin

Freinet: «I això és perquè les nostres recerques mai no s'han desviat del seu objectiu per consideracions extraescolars, perquè nosaltres hem sabut aplegar la col·laboració efectiva i permanent de centenars d'escoles públiques, és que nosaltres hem aconseguit una conjunció que potser sigui única en la història pedagògica: la de la tècnica escolar i de la teoria pedagògica, l'una justificant l'altra» (*Oeuvres pédagogiques*, 2 v., París, Éditions du Seuil, 1994, p. 42, trad. de l'autor).

Així doncs, la pedagogia és necessària per al funcionament de l'educació i la política pot crear les condicions perquè els docents puguin actuar amb pedagogia a tota institució escolar. Cal consolidar la formació pedagògica dels docents d'educació secundària iniciada amb format convencional poc convincent incapaç de fer prospectiva. Falta direcció pedagògica als centres capaç de promoure un canvi dels horaris escolàstics, de dissenyar projectes interdisciplinaris, d'articular feina en blogs i feina impresa, de veure la complementarietat de treball en equip i treball individual. A l'educació secundària sembla talment que «tot està per fer i tot és possible». I cal comptar amb els mateixos alumnes per a feines i càrrecs de servei a la col·lectivitat i aprenentatge. I no és res de nou, el pedagog Pere Vergés ja ho va deixar institucionalitzat a les escoles que va dirigir.

Els canvis curriculars: què ha de canviar realment en l'ensenyament?

Els darrers anys hi ha hagut diversos canvis de currículum i cada canvi ha donat peu a una nova retòrica, moltes hores i moltes pàgines, però la concreció acostuma a quedar per fer. Hem analitzat tots els canvis curriculars del nostre país des de 1965 amb perspectiva de pràctica pedagògica. Fins i tot allò que tots tenen de bo no sabem on ha quedat. Generalment entre els nous comissionats per a elaborar el currículum hi ha els qui s'hi engresquen de nou amb desconeixement dels valors del currículum anterior, però també n'hi ha que, comissionats com eren per al currículum anterior, segueixen com a experts independentment del canvi d'orientació, sovint crítica amb el model anterior. És així de complex i sobra qualsevol explicació epistemològica; afloren, inevitables, explicacions sociològiques o micropolítiques. I al final queda la pregunta: Es pot aportar fonamentació pedagògica que justifiqui un currículum i no un altre? Vegem-ho a partir de les dades i fets, de posar per escrit aquesta visió diacrònica bàsicament amb voluntat de polir antagonismes i ajudar a prendre una direcció segura i de cooperació dins la diversitat que eviti malaguanyar energies com vam fer en el canvi anterior en què hi vam perdre tots.

CANVIS SOVINTEJATS: 1965, 1970, 1981, 1991, 2003, 2007

La doctrinària, rància i classista ensenyança espanyola va avortar amb dictadures l'avançada visió que la Institución Libre de Enseñanza havia promogut formant professors de l'Escola Normal, inspectors de primer ensenyament i directores i directores amb competència pedagògica teòrica i pràctica fonamentada en corrents científics de la psicologia i orientada per una profunda reflexió filosòfica. Joan Bardina, Margalida Comas, Josep Estalella, Joaquim Xirau, Herminio Almen-dros, Rosa Sensat són, entre molts, senyeres de la millor pedagogia que es va fer a

Catalunya: de pedagogia científica renovada, de coneixement i experiència del país, en llengua catalana i també castellana. Les dictadures ho van anul·lar per armes i decret, per poc temps.

El 1965 era inevitable reformar l'ensenyament primari comú per a tots els infants fins a l'edat de deu anys, quan la gran majora dels qui no feien batxillerat seguia fins als dotze anys, i ja amb intenció d'allargar-lo fins als catorze anys impulsant la total escolarització, com ja era habitual als països d'Europa. Sense canviar la Ley de Educación Primaria de 1945, es disposen els Cuestionarios de Enseñanza Primaria per als vuit cursos, centrats en les unitats didàctiques com a novetat metodològica per superar la simple llista de continguts de les matèries. Cal reconèixer que eren uns programes ben estructurats amb orientacions clares per connectar amb les experiències dels infants a cada entorn escolar, sens perjudici de la reserva ideològica: de doctrina cristiana catòlica, de patriotisme espanyol i de separació i diferenciació de sexes i rols que el règim polític mantenia.

Poc després, la Ley General de Educación de 1970 generalitzava aquella idea d'unitats didàctiques i ensenyament vinculat a cada context per a tota la població infantil de sis a catorze anys, ara obligatori, amb un model d'escola comprensiva per a tots que suprimia el batxillerat elemental selectiu. S'aproven les «Orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudio», elaborades per una doble comissió: una centrada en àrees de coneixement, mitjans de treball dels alumnes i motivació a l'aprenentatge; la segona per elaborar propostes de mètodes, de materials didàctics i d'organització i agrupament flexible dels alumnes de manera integrada per al conjunt d'àrees. Es dona preferència als objectius i directrius metodològics de cada àrea abans de la concreció de nivells i continguts i s'introdueix l'avaluació (inicial, contínua i final) per canviar el model de control examinador únic vigent. Els mestres i els llicenciats, ara professors d'EGB (educació general bàsica), aprenen a fer programacions categoritzant els objectius educatius: coneixement, comprensió, aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació. S'inicien agrupaments flexibles, però sense disposar de més professorat aviat s'abandonen. El llibre de text, uns resums ciclostilats i la pissarra per a tots són formes més fàcils que no s'abandonen, però les editorials posen a l'abast munió de fitxes individualitzades d'exercicis, de manera que molts docents ja veuen que ho tenen tot a punt i, per tant, no han de preparar res, i la individualització és uniformització que va deixant alumnes endarrerits i també desmotivats.

El 1981 s'inicia la renovació dels programes de l'EGB amb voluntat de concretar molt més els continguts atès que els nivells dels alumnes no són els esperables i la diversificació didàctica ha estat contínua, però més seguint modes que per direcció pedagògica orientada. Això s'observa a Catalunya on molts mestres apliquen propostes, apreses en escoles d'estiu o de companys, sense una fonamentació consistent. En moltes àrees d'Espanya, a diferència, es manté un ensenyament

expositiu, de deures i d'exàmens seguint rutines tradicionals, i és cert que els alumnes ben dotats obtenen millors qualificacions. Els mestres aprenen en aquesta ocasió a distingir: avaluació diagnòstica, formativa i sumativa. La renovació de programes es fa a cicle inicial i a cicle mitjà, però s'atura en arribar al cicle superior d'EGB amb el projecte d'allargar l'ensenyament comprensiu per a tots fins als setze anys d'edat amb el «tronc comú», que havia estat llargament exigit pels sectors progressistes.

El 1992 s'inicia la reforma educativa establerta per la LOGSE de 1990 amb l'educació primària dels sis als dotze anys i el 1996 es generalitza l'educació secundària dels dotze als setze anys, que, de fet, en moltes zones ja s'havia anat experienciant des de 1987. Era la primera vegada que es parlava de *currículum d'ensenyament*, concepte que la mateixa llei va voler definir a l'article quart i li va donar una extensió de contingut que sembla excessiva ja que abasta fins i tot els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació. Es va fer una opció pel currículum semiobert: l'Administració educativa prescriu un primer nivell, el centre docent dissenya el segon nivell o projecte curricular i l'equip de professors de cicle o de departament elabora les unitats de programació. Això demana molt més que un docent eficaç; el disseny curricular és una activitat específica del docent pedagog o, com a mínim, docent expert. Els mestres a educació primària i els professors a educació secundària aprenen en aquesta ocasió a distingir objectius: generals, terminals, referencials, i, el que més els ha atabalat, a distingir continguts: conceptuals, procedimentals i actitudinals.

El 2002 la majoria política contrareformista aprova, a cuita-corrents, sense suports i sense diàleg, la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) i prepara la revisió de tots els currículums amb dues intencions: elevar el nivell de coneixements dels alumnes retornant als continguts enciclopèdicoacadèmics tradicionals d'assignatures aïllades, incloent-hi els continguts de patriotisme espanyol, i establir itineraris diferenciats per als alumnes que s'encaminen directament als estudis universitaris. El canvi curricular que s'inicia el 2003 no s'arriba a aplicar perquè la nova majoria política el deixa en suspens amb el compromís d'arribar a una nova regulació més consensuada.

La Llei orgànica d'educació (LOE) s'aprova el 2006, una llei extensa i contradictòria en alguns punts ja que la majoria política va voler acceptar moltes de les esmenes i propostes dels altres grups polítics per assolir una regulació legal d'ample consens que es mantingués per sobre dels canvis de govern. El 2007 s'inicia l'aplicació dels nous currículums. L'Estat fixa continguts i hores mínimes a l'alça mogut per la desconfiança. El Departament d'Educació els considera excessius i que envaeixen les competències del Govern de Catalunya, i hi presenta recurs. Mentre no es resolgui favorablement, es fa una proposta de currículums extensíssima; ha de complir els mínims fixats en el 55 % i no pot renunciar a la competència plena, compartida, fent un desenvolupament que supera el 45 %. Són uns

currículums extensíssims, superen de molt el 100 %, i detallats, i els centres encara els han de desenvolupar i els professors els han de concretar en unitats de programació, recursos didàctics i mitjans d'aprenentatge.

El 2011 la nova majoria política legitimada per les eleccions anuncia des del primer moment que canviarà la Llei d'educació. Certament l'eficàcia del sistema escolar no està aconseguida, però el Projecte de llei orgànica de millora de la qualitat de l'educació recupera directament el model anterior no aplicat de la Llei de qualitat de l'educació, que torna al model d'assignatures aïllades i vol separar els alumnes d'itinerari acadèmic que puguin encaminar-se directament als estudis universitaris. A tot això el ministre d'Educació hi afegeix la declarada espanyolització dels infants de Catalunya, relega la llengua catalana a la categoria d'optativa i reintrodueix proves externes amb control de continguts com a revàlides o exàmens d'Estat. Tot plegat, res a veure amb la pedagogia i una educació per a fer ciutadans cultes. El 2013 la llei es pot aprovar per majoria política numèrica, però no ha estat parlamentada amb els altres grups polítics i ha originat una contestació àmplia. Podrà ser legal amb una majoria numèrica, però sense legitimitat política plena i amb una deslegitimació social evident. És una situació inacceptable, atès que comportarà un canvi més i manté l'educació en aquesta confrontació permanent, que és la principal causa de la ineficàcia del sistema escolar.

DE QÜESTIONARIS A PLA D'ESTUDIS, A PROGRAMES D'ESTUDI I A CURRÍCULUM. CONFUSIÓ

Els qüestionaris de 1965, malgrat conservar el nom, ja no eren les preguntes que podien sortir en un examen. Eren un programa de continguts ben estructurat en quadres enumeratius amb criteri didàctic i les orientacions que permetessin una correcta aplicació d'un ensenyament renovat. Les noves orientacions i programes de 1970 no deixen de ser una continuació d'aquells posant l'èmfasi en el canvi pedagògic: ensenyament menys expositiu, més individualitzat i ric en recursos, diversificades formes d'organització i d'agrupació dels alumnes, i la nova forma d'avaluació contínua que volia eradicar l'examen com a forma de control selectiu. Els nivells i continguts eren subsidiaris: esquemàtics i clars, i els docents ja els desenvoluparien.

L'adopció del concepte de *currículum* el 1990 amb la idea mental de pla d'estudis¹¹ ens ha dut a una confusió total. El currículum en els sistemes escolars anglosaxons, sense pla d'estudis centralitzat, era el recorregut d'estudis que havia de fer un alumne concret o els alumnes d'una determinada escola. Aquests sistemes

11. Al volum dedicat a John Dewey, *Democràcia i escola*, edició a cura de Jaume Carbonell, Vic, Eumo, 1985, col·l. «Textos Pedagògics», núm. 3 (traducció de Frederic Tarrés), es tradueix per *currículum* el programa d'estudis.

no s'han edificat sobre la cultura europea que ha elaborat la didàctica (Comenius, 1635) i la pedagogia (Herbart, 1806) per superar l'escolàstica aplicada als infants i, en canvi, han construït una teoria o un pensament sobre l'educació, la concreció del qual es feia per als alumnes en cada context concret. Així, el currículum introdueix la pràctica d'elaborar la proposta d'ensenyament a partir de les necessitats dels alumnes i de les possibilitats i els recursos disponibles al seu entorn per tal de comptar amb l'interès dels alumnes. És la concepció que desenvolupa Dewey a *The child and the currículum* (1902): partir de les actituds, motius, interessos que han actuat en el desenvolupament de l'infant per passar a dirigir la seva vida, orientar-la sense contemplar-lo amb un excés d'indulgència,¹² obligar-lo a caminar en una direcció clara. Aquesta és la tasca del docent, reintegrar les matèries d'estudi a l'experiència; no ha de demostrar que és un gran científic, la seva funció és induir una experiència vital i personal.

La desmesurada preocupació per incloure en el currículum tots els continguts considerats imprescindibles duu a unes llistes immenses impossibles de presentar si esperem dels alumnes alguna cosa més que acumulació memòrica per a l'examen. Ni els alumnes que considerem més capacitats per a accedir als estudis universitaris han d'anar acumulant continguts sense exercitar-los i estudiar-los en tota la seva complexitat. Això ja ho expressava amb tota claredat ara farà dos-cents anys una de les autoritats europees que més ha influït en la concepció de la universitat i en el sistema escolar que la precedeix. Ens referim a Wilhelm von Humboldt que, caracteritzant els establiments científics superiors —universitat, acadèmia i instituts—, s'atura a caracteritzar també l'escola que hi condueix: «El camí que ha de seguir l'escola per arribar-hi és senzill i segur. Només cal que es preocupi de la formació harmònica de totes les capacitats dels seus alumnes; que exerciti la seva energia en el nombre més petit possible d'objectes, però abastant-ne tots els aspectes possibles i fent que tots els coneixements arrelin en el seu ànim de tal manera que la comprensió, el saber i el treball de l'esperit es facin atractius no per les circumstàncies externes, sinó per la seva precisió, la seva harmonia i la seva bellesa internes. Amb aquest fi i com a preexercici de la intel·ligència de cara a la Ciència pura, s'ha de fer servir amb preferència la matemàtica des dels primers exercicis de la capacitat mental.»¹³

Subratllem tan sols: «totes les capacitats» (competències quan són capacitats actives); en canvi, «el nombre més petit possible d'objectes» (de continguts objecte d'aprenentatge); «que tots els coneixements arrelin en el seu ànim» (trobí gust

12. Així Dewey es desmarca dels possibles excessos del naturalisme de Rousseau.

13. Wilhelm von Humboldt (1809), *Memòria inacabada*, traducció al català de Ricard TORRENTS a *Què és la universitat o de la conveniència de rellegir Humboldt*, lliçó de jubilació llegida el 27 d'abril de 2007, a la Universitat de Vic, Servei de Publicacions de la Universitat de Vic, p. 38.

en el coneixement). Si això està clar, el professor sabrà encarar el currículum amb seguretat, sense neguits estèrils i posant per davant de tot el gust pel coneixement, que és el que un professor i no cap llibre de text o programari pot fer com ningú. I si es troba el gust, es treballarà amb tenacitat esforçada; i si la capacitat és alta, el nivell i l'extensió de l'aprenentatge seran alts.

Inevitablement duu a confusió adoptar el concepte de *currículum escolar* en el sentit de pla d'estudis que estableix l'Administració educativa i estirar-lo fins a voler fer-hi entrar la pedagogia. Així s'indica a l'article 6.1 de la Llei orgànica d'educació del 2006 que ara es desenvolupa: «Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.»¹⁴ Serem més eficaços si com a equip docent de centre entenem per «currículum el conjunt d'oportunitats educatives que oferim als alumnes des que entren a l'escola o institut fins que en sortiran».¹⁵ I això ens ha de fer organitzar bé, sense buits i sense repeticions innecessàries: les activitats de classe, les activitats d'elaboració personal, les experiències de laboratori, les realitzacions tecnològiques, les creacions artístiques, les sortides i viatges, les celebracions i els serveis fets amb preparació i diligència.

Consultarem a la didàctica les decisions de com i quan ensenyar, l'adopció de mètode segons l'edat dels alumnes i els continguts a ensenyar, l'elecció del recurs adequats i els procediments d'avaluació coherents amb els objectius projectats i les formes d'ensenyament adoptades; això no ho podem inventar a cada centre. I ja no podem tornar a enganyar-nos: l'ensenyament no es pot decidir per consens. Desaprofitar la jerarquia tècnica professional resultant dels anys d'experiència elaborada amb estudi i posar tots els docents en rotllana a decidir per votació és un frau social i ha tingut com a conseqüència una desmotivació professional molt superior a la que seria raonable. I, en casos greus, ha tingut com a conseqüència que hi hagi en situació de cremats (*burnt-out*) o de depressió anímica alguns dels professionals que havien mostrat alta competència. Tot això es completa en alguns casos amb assetjament professional (*mobbing*), no gens estrany quan docents, incompetents encara, han de dirigir l'acció professional de docents experts i compromesos. Hem llançat a perdre formació disponible a cada centre que aportaven els docents experts i estudiosos i hem convocat de manera uniforme tots els docents a programes de formació per a la reforma educativa, amb una despesa altíssima que no s'ha correspost gens amb la millora de l'ensenyament-aprenentatge posterior.

14. «Llei orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'educació», BOE (4 maig 2006).

15. Aquesta conceptualització recull el sentit originari d'itinerari, l'itinerari que fa cada alumne d'acord amb l'orientació personalitzada, com recollia la publicació *Orientacions i programes: cicle mitjà d'educació general bàsica*, Direcció General d'Ensenyament Primari, 1982.

QÜESTIONS CLAU PER NO REPETIR L'EXPERIÈNCIA ANTERIOR

El currículum no pot ser una activitat deductiva: seqüenciació i desenvolupament del nivell prescriptiu de l'Administració educativa. El que s'espera que sàpi-guen els ciutadans amb l'educació bàsica ha de ser clar i comprensible per a tot docent. Les competències bàsiques, aquelles capacitats actives per a respondre a les necessitats de la vida personal i social que tot ciutadà ha de tenir, s'han de poder reduir a una llista que hom pugui retenir mentalment i de la qual pugui concretar accions observables i avaluable per a qualsevol edat dels alumnes. En comptes d'activitat deductiva de continguts, el que cal és conèixer l'alumne, cada alumne, el conjunt dels alumnes amb un repertori de conductes que els són habituals i amb els recursos que tenen al seu abast. Cal més activitat imaginativa dels docents perquè puguin relacionar els alumnes i les seves activitats i recursos habituals amb el currículum com a itinerari que els proposen per integrar la seva experiència vital i personal amb el coneixement com a aventura estimulante. Especial atenció s'ha de posar a l'actualitat comunicativa present als mitjans de massa, sigui informativa o sigui de ficció, atès que, una i altra, activen la significativitat psicològica, més determinant que la significativitat lògica.

El canvi curricular no vol dir posar el comptador a zero. Cal mantenir les activitats, projectes i realitzacions que funcionen, que connecten amb els alumnes, els motiven i els posen en acció. Que siguin més eficaces (assoliment d'objectius) és posterior, fins i tot posterior al fet que siguin eficients: amb el màxim rendiment dels pocs o molts recursos disponibles. L'ensenyament-aprenentatge és un procés continu, viu; no es pot aturar per començar de nou. S'ha de mantenir el millor que es té mentre s'introdueixen els canvis que es veuen necessaris.

S'ha d'avaluar cada alumne des del principi i pensar en ell en dissenyar el currículum. Des de principi de curs s'ha de fer una estimació raonable de quants i quins alumnes poden seguir una proposta d'activitats amb èxit i pensar activitats diferenciades per a aquells alumnes que no les podran seguir. El fracàs és el desajust entre el que s'espera i el que s'assoleix efectivament, i no podem fer temptejos i proves arriscant-nos a resultats negatius, ja que cal reduir-lo al mínim. La llei del reforç positiu, que ja s'acompleix en els animals, encara és més important en els humans. És la relació educativa positiva que s'ha de garantir de manera generalitzada al final de cada classe i així començar positivament la següent. Què esperen trobar-se a la classe següent els professors que han acabat negativament, malament, la classe d'avui?

Consegüent a l'avaluació dels alumnes és l'avaluació de l'acció de la institució escolar en el nucli de la seva activitat d'ensenyament-aprenentatge. Actualment disposem de referents externs de contrast força homologats. Les proves de competències bàsiques Cb 12 i Cb 16 del Departament d'Educació i les proves PISA de

l'OCDE són instruments que permeten prendre la temperatura de l'ensenyament-aprenentatge sobre resultats o variables producte que no han de donar lloc a comparació entre centres, sinó a analitzar i valorar en funció de variables de context, d'entrada, i sobretot de variables de procés, que són les que els professionals poden modificar. Possiblement encara tenen més interès per al diagnòstic pedagògic les proves de competències bàsiques de caràcter diagnòstic que es feien a mitja etapa, Cb 10 i Cb 14, quan encara hi ha dos cursos per davant per prendre decisions correctores.

ELS QUATRE PUNTS CARDINALS PER SUPERAR LA DESORIENTACIÓ ACTUAL DE L'ENSENYAMENT

Al nord, l'alumne, que segueix una seqüència inalterable de l'aprenentatge. El primer pas és comptar amb el seu interès i implicació personal en l'aprenentatge. El segon pas és que rendeixi d'acord amb les seves possibilitats, i es poden valorar positivament alumnes que no arriben al nivell per falta de capacitat, per antecedents no favorables o perquè passen un mal moment. El tercer pas és el nivell d'aprenentatge esperat en un alumne a una edat determinada, allò que és motiu de preocupació de docents, de pares i fins i tot d'autoritats polítiques. Però l'important és veure que és una preocupació inútil, particularment per als docents. El tercer pas cau pel seu propi pes: els alumnes arribaran al nivell esperat si treballen amb interès i rendiment personals (passos 1 i 2) i tenen la capacitat requerida. Si no la tenen, per què cal esperar i exigir-los allò que no està al seu abast? D'altra banda, un alumne amb capacitat personal però desinteressat té un mal pronòstic. L'encert del docent rau a aconseguir que tots els alumnes trobin el seu interès en l'activitat d'aprenentatge i demanar a cadascú segons la seva capacitat, ni més ni menys, atès que en ambdós casos l'alumne podria acabar perdent l'interès.

La constatació de l'existència d'alumnes amb una capacitat indubtable i que, en canvi, obtenen uns mals resultats escolars ens duu a considerar el quart pas. El fet d'oferir una activitat uniforme a tots els alumnes fa que mentre n'hi ha uns que es desanimen per no poder resoldre bé l'activitat proposada, n'hi hagi d'altres

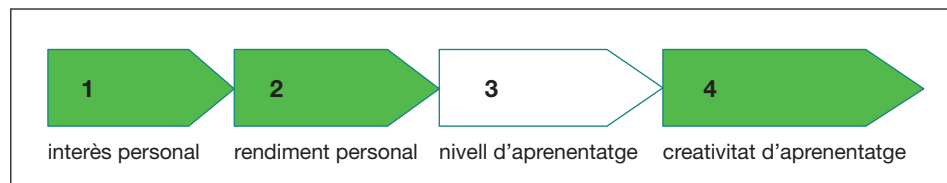


FIGURA 1. Seqüència inalterable de l'aprenentatge.

FONT: Elaboració pròpia.

que viuen regaladament, però s'habituen a no esforçar-se i amb el temps poden passar a ser dels que no segueixen bé. Als alumnes amb capacitat manifesta cal oferir-los activitats més complexes que posin en joc la seva creativitat en l'aprenentatge. Així doncs, els docents han de dedicar-se als passos 1, 2 i 4 i si hi ha capacitat i condicions ja es produirà el pas 3, que és el resultat perseguit obsessivament.

Al sud, el docent. El contrapunt del nord és la *conseqüència derivada d'ensenyament*. En primer lloc, garantir l'interès de tots els alumnes, aconseguir que progressivament sentin gust per l'aprenentatge. En segon lloc, avaluar cada alumne d'acord amb les seves capacitats i valorar la seva dedicació encara que no arribi al nivell, especialment si correspon a les seves capacitats. Res a fer directament sobre el nivell d'aprenentatge. Finalment, estar atent a alumnes llestos atès que no podem admetre que s'avorrexin. Si ja estem segurs que una activitat la faran bé sense esforç, no cal que la facin i se'ls ha de proposar una activitat més reptadora. Tot això duu a diversificar les activitats a l'aula. Algunes explicacions del professor en les quals presenti el coneixement organitzat són imprescindibles i comunes per a tots per donar sentit i significat. Però les activitats d'aprenentatge ja s'han d'haver preparat diversificadament, i això és feina, la feina dels professors d'avui.

A l'est, la relació educativa. La *frequència d'interaccions positives* ha de dur a una nova relació educativa que s'ha de donar entre alumnes i professors sobre la manera de valorar el treball de l'alumne. Amb poc temps s'assolirà una relació de confiança amb la majoria d'alumnes, comprensiva per disposar d'explicacions fonamentades i també exigent segons la capacitat de cadascú. Recordem l'avertiment de Dewey respecte a l'excés d'indulgència amb l'alumne. Afegim-hi el règim de llibertat, règim de confiança d'Alexandre Galí.¹⁶ Aquestes bones relacions personals, gratificants per als alumnes i gratificants per als docents, tindran aviat influència sobre la convivència del grup. Això és especialment necessari als centres d'educació secundària, que en els darrers anys, entre portes tancades, tanques separadores i normes restrictives com ara per poder anar al lavabo o dur dispositiu mòbil, i aplicació inflexible d'aquestes mateixes normes que impedeixen considerar el tarannà de cada alumne, semblen, els centres d'educació secundària —diem—, camps de concentració en comptes d'entorns de convivència amb els quals s'identifiquen els alumnes adolescents per posar distància als entorns familiars. Certament que hi pot haver casos d'alumnes amb especial conflictivitat, però si, per això, els professors han de tractar a tots com a conflictius s'autodesacrediten ells mateixos, alhora que han de viure en una tensió permanent innecessària. El professor ha de tenir l'autoritat, ser autor enraonat, per tractar diferenciadament

16. Alexandre GALÍ i Josefa HERRERA DE GALÍ, *Activitat i llibertat en educació*, Barcelona, Atenes, 1932, col·l. «Biblioteca Pedagògica», sèrie primera, quaderns dels cursos lliures de pedagogia. Reeditat a la col·lecció «El Tremp», núm. 7, Barcelona, Edicions del Mall, 1979.

els alumnes davant comportaments diferents, sens perjudici de la igualtat de tots en dignitat personal. Posar normes de penal per a tots comporta perdre el crèdit i l'adhesió de la majoria d'alumnes. La bona sintonia i l'humor s'han d'expressar diàriament —el professor el primer— a l'espera que els dos possibles galifardeus disruptors acabin extingint la seva conducta disruptiva. Així serà quan els mateixos companys no els segueixin les gràcies extemporànies o les provocacions.

A l'oest, l'escola personalitzadora. *Emergència de la funció personalitzadora*, el contrapunt de l'est. Contra el que tots diem, la institució escolar no és avui una institució de socialització, fonamentalment. La socialització passa avui de manera dominant pels mitjans de comunicació de massa, que —dit sigui de passada— no es posen cap límit quan volen incrementar l'audiència. Tots els controls i censures semblen talment impossibles, i cada alumne, cada persona ha de tenir la suficient capacitat de defensa per preservar la seva capacitat de decisió personal. La institució escolar és la que millor pot fer la funció personalitzadora basada en el coneixement al costat de la família, que fa la funció personalitzadora modelant els sentiments i la formació del caràcter. La funció personalitzadora de l'escola o institut ho és també per a mestres i professors, que, tot i ser avui professionals assalariats, han de conservar l'autonomia, autoria i autoritat que els conferia una professió liberal. Per això mateix, els docents han d'actuar amb la màxima iniciativa per tenir influència sobre els alumnes, influència per fer-los ser ells mateixos, no gens interessada. El docent és possiblement qui de manera més desinteressada pot defensar avui els infants i joves, amb la necessària proximitat i alhora amb una convenient distància, la necessària per incloure-hi el coneixement que ha de conformar la formació de la personalitat amb opcions que cristal·litzaran actituds, una cosmovisió i el sentit de vida.

El currículum és el conjunt d'oportunitats educatives..., dèiem. És el motiu per anar a l'escola o institut, viure-hi els millors anys de la vida amb relacions gratificants de companys semblants i adults incondicionals i exigents alhora, i aprendre a veure i comprendre el món en un ambient de teixidors de paraules, diu Postman. Això és el currículum en què coincideixen *curriculum vitae* i currículum escolar. «El que això vol dir és que, en el millor dels casos, l'ensenyament pot tractar de com fer la vida, que és diferent de com guanyar-se la vida. Un projecte com aquest no és fàcil de seguir, perquè els polítics gairebé no en parlen mai, d'això, la tecnologia és indiferent al tema i el comerç el menysprea. Tot i així, és el tema més seriós i més important.»¹⁷

17. Neil POSTMAN, *Fi de l'educació: Una redefinició del valor de l'escola*, Vic, Eumo, 2000, p. 8 (1a ed., 1995).

Fonamentació de l'educació en el coneixement i realització en un medi social

L'educació és funció social i ateny tots els ciutadans: pares, mestres i professors de manera específica i directa; polítics, comunicadors i tots els qui tenen una presència pública; professionals, veïns i ciutadans del carrer, i tots pel fet d'exercir de modelatge en infants i joves.

La pedagogia és coneixement fonamentat en les ciències, les que han tractat l'educació com a objecte d'estudi i també totes aquelles que tracten de l'humà i de la societat. La pedagogia és coneixement i també normes d'acció fonamentades en aquest coneixement.

La pedagogia pot donar normes generals, però els projectes d'intervenció s'han d'ajustar a les variables de cada context geogràfic, cultural i social. Per això podem parlar de coneixement pedagògic, però hem de referir-nos a pràctiques pedagògiques en plural.

L'educació és funció social global especialitzada per bé que ateny tota la societat igual com ho fan les altres funcions socials: la cultura, que és la construcció social humana que pot aplicar les lleis de la natura amb graus de llibertat i creativitat; la comunicació social o de massa, que avui ha esdevingut l'agent de cohesió social més potent amb el risc d'ofegar la construcció personal de cadascú. Són les tres funcions socials evolucionades d'una funció global d'hominització¹⁸ que acumulava l'experiència directa, que va desenvolupar formes de comunicació i que va construir un univers simbòlic que el relligava a la natura, a la comunitat i a la incommensurabilitat del cosmos.

18. El pedagog Martí Teixidó esbossa la teoria de les tres funcions socials especialitzades a *Escola ComunicActiva: L'escola de la societat de masses telecomunicada*, vol. 1, UAB, 1992, p. 120-121 i 420-427, també disponible en línia a <<http://www.tdx.cat/handle/10803/5286>>.

Aquestes funcions socials han donat lloc a professionals i estudiosos que adquireixen i fan progressar el coneixement en benefici de tots. Però després del procés de la Il·lustració, que va maldar per eradicar la superstició i estendre el coneixement, en una societat altament desenvolupada i democràtica, la persona no es pot sotmetre a dictats de professionals, sinó que ha d'aproximar-se al coneixement raonable i ha de participar en les decisions. Això val igual per a la cultura, per a la comunicació i per a assumptes més immediats com la salut o la seguretat.

En el cas de l'educació és doblement important que la pedagogia orienti l'educació que practiquen tots els ciutadans quan es relacionen amb infants i joves. Si tots els ciutadans són educadors, i avui no es pot educar solament per tradició, caldrà garantir que a tots arribin uns coneixements i criteris fonamentadors. Seran repertoris de pedagogia familiar necessaris per als pares, avis i germans grans i de pedagogia social necessaris per a tots els qui tracten amb infants i joves, com clubs esportius, organitzacions de lleure i productors i comercialitzadors de productes i serveis.

Assumim el procés històric de la pedagogia com a disciplina de coneixement, amb contradiccions i utilitzacions de base ideològica, amb els seus excessos verbals perquè no pot fer experimentació de laboratori delimitat, amb la seva desorientació filosòfica davant dels forts vents de la psicologia i la sociologia. No podem fer una nova pedagogia sistemàtica, malgrat que afirmem que la pedagogia ha de tenir visió sistèmica. Caldrà tractar unitats concretes, assumptes clau, problemes latents aportant suficient fonamentació, clarificant conceptualització i enunciant propostes d'acció. Correspondrà a pedagogs, educadors i docents decidir com organitzen la seva pràctica considerant encara variables de la seva realitat no previstes.

Expositivament anem cap a la forma d'hipertext organitzant la informació perquè cadascú pugui llegir, conèixer experiències i propostes, associar-les o enllaçar-les amb d'altres, pensar sobre una realitat i fer la seva pròpia elaboració. No cal, doncs, escriure-ho tot, amb tots els matisos, perquè els ha de posar cadascú. No hi ha ordre lineal ni seqüencial. Sí que hom ha de poder copsar la jerarquia tècnica del coneixement i les variables que relativitzen una determinada proposta. Cal pensar la pedagogia com a sistema per a actuar amb sistema pedagògic en cada realitat, tants sistemes pedagògics com realitats. L'autoritat l'ha de tenir tot educador, tot docent que fa una intervenció fonamentada amb coneixement propi.

CATEGORIES CLAU DEL MODEL: PRINCIPIS, TENSIONS, REFERENTS, ACCIONS I CULTURA

Seguint el model obert per Philippe Meirieu, el completem. Partim de les tres categories que proposa: principis, tensions i referents. Les completem amb dues noves categories: accions i cultura. Fent un pas més, no presentem les categories per separat, sinó que apliquem l'esquema d'anàlisi categoritzada a cada assumpte

o problema que tractem. Solament es tracten uns assumptes. N'hi ha molts més, molts. Els tractats aquí són els que avui més ens ocupen a Catalunya, però cada realitat escolar en té d'altres.

Establir aquestes categories ens obliga a pensar, a detectar buits que no s'emplenen amb l'experiència o la primera intuïció. El lector, professional actiu, pot afegir una nova entrada a qualsevol categoria, especialment a la d'accions. L'hipertext dóna una estructura o carta de navegació que orienta i que caldrà completar en cada realitat educativa. Sobre aquesta estructura es poden afegir enllaços d'Internet, contínuament actualitzables.

L'exercici categorial aplicat a una vintena d'assumpes va interioritzant l'esquema d'anàlisi, la reflexió davant noves situacions tindrà un mètode, un camí. Si va essent comú a un equip permetrà un diàleg professional que identifiqui les evidències, eviti malentesos, integri la teoria o coneixement i la pràctica d'acció. És un exercici d'anàlisi i de síntesi que ha d'incorporar tots aquells coneixements adquirits que en la pràctica no s'apliquen, que han quedat en els estudis universitaris realitzats. La professió docent comporta coneixement, acció i decisió ben integrats, i el coneixement s'ha d'anar actualitzant; és responsabilitat de cadascú, però pot quedar molt ben compromès en el treball d'equip.

Principis

El principi està en l'origen i aporta fonamentació. Ha de donar solidesa a tota l'elaboració posterior. Ha de ser evidència aportada per la ciència o valor adoptat per un ampli consens amb tendència a ser unitari. Expressa la idealitat o la finalitat comuna. Els principis, si són principis, han de tenir estabilitat, encara que els mateixos principis es llegeixen matisadament en cada època, en cada entorn. Així, per exemple, el principi d'Escola Activa de 1912 com a activitat mental i també física cal llegir-lo avui en una societat hiperactiva com a activitat de contemplació mental que l'educació ha d'estimular per dirigir millor, voluntàriament, l'activitat física.

Tensions

La tensió és la relació que s'estableix entre dues polaritats que no es poden reduir a una. Partim del sentit de la física dinàmica de forces o de la química amb polaritats d'energia. Efectivament, en casos extrems, que cal evitar, la tensió esdevé conflicte, patiment. Cal regular dinàmicament la tensió entre les dues polaritats perquè és d'entre les dues que sorgeix l'energia, la iniciativa. El dualisme se supera quan des d'una posició se sap veure el valor de l'altra i es malda per integrar les dues posicions sense reduir-les a una. En el cas de l'educació, l'anàlisi triangular

dóna una bona perspectiva. La relació entre el docent i l'alumne està sempre mediatitzada pel referent de la cultura.

Referents

Referent entès com a marca, senyal o fita de referència. Indicació que guia l'acció com les fites geodèsiques, com les coordenades que permeten determinar la posició. El terme francès usat per Meirieu és *repère*, que no té correspondència directa en català, però sí que dóna un segon significat al verb *reparar*: parar atenció. En castellà trobem *reparar* amb el segon significat de posar atenció i *reparo* com a defensa o advertiment d'una dificultat.

Accions

Són decisions i accions prou comunes i experimentades que poden adoptar-se. En tot cas, no són prescripcions atès que cal ajustar l'acció a les variables de cada context i a les finalitats adoptades per cada institució. Per evitar qualsevol interpretació doctrinal, rígida, malgrat la forma perifràstica d'obligació en què són expressades, s'acompanyen d'algun referent explicatiu o justificatiu.

Cultura

Tota acció educativa ha de tenir per referent la persona que s'educa i la cultura. L'educació, la *paideia* grega, l'*humanitas* llatina expressen l'acció i edat d'incorporar-se a la cultura, a Grècia posant l'accent en l'infant, a Roma posant l'accent en l'humà fet, civilitzat. És una categoria ben necessària avui ja que el concepte de *cultura* aplicat a la persona, com a conreu de la persona, no apareix fins al segle XVIII, s'identifica molt amb l'educació al segle XIX, però al segle XX el concepte de *cultura* queda molt restringit a les arts i passa a ser l'objecte de l'antropologia. Actualment estem immersos en la cultura de massa, la que té més ampliació i arriba a tots els ciutadans. És per aquesta realitat tan complexa per a l'educació que cal fer constant referència a la cultura, a la diversitat d'usos culturals. D'altra banda, pensem que l'orientació alemanya de la pedagogia de la cultura i les ciències de l'esperit i l'ideal noucentista de fer cultura per a tothom a Catalunya tenen valor per orientar la pedagogia d'avui. Ho hem formulat com *mediació educadora i cultura personalitzada* en la societat plural i democràtica, de massa i de consum.

II

Anàlisi categoritzada de vint-i-un assumptes que ens preocupen i ens ocupen

Educació per a tots els ciutadans

Que el biològic animat esdevingui l'humà per construcció social compartida i per desenvolupament personal amb lliure sentit de la vida.

Principis

L'humà és com a espècie animal d'esperances i memòria, les quals li donen el necessari sentit de vida en una societat que li ha proposat una cosmovisió.

Tensions

Entre el ritme i les pulsions biològiques i entre el ritme i les aspiracions de l'ésser.

Entre la pertinença social i la llibertat individual.

Balanç entre les capacitats, les aspiracions i les realitzacions.

Referents

La societat on es viu i a la qual es pertany; s'hi ha de pertànyer. La diversitat individual ja es manifesta en dotació biològica i psíquica. Hi ha exigències derivades de la complexa societat que hem construït a través dels segles.

La societat ha proclamat la igualtat de tots els humans en drets i en deures, que pot i ha de ser compatible amb la diversitat de capacitats, d'aspiracions i d'orientacions de vida.

Accions

L'escola és la institució d'educació que millor pot reconciliar les exigències socials i les aspiracions individuals. És una acció fonamentadora.

La institució escolar ha d'incloure tots els ciutadans afirmant la igualtat i promovent la cohesió social sens perjudici de les diferències individuals i la diversitat personal.

Caldrà abandonar els procediments originaris de l'escola instructora del segle XIX, de classificació rígida per edats, capacitat, uniformitat i homogeneïtat de pensament.

L'essència de la institució escolar està en la relació educativa: entre adults professionals i infants i joves en formació; entre majors i menors; entre iguals. El coneixement dóna significat a la relació.

El coneixement estableix la relació entre l'individu i el món, i per això l'escola promou el màxim coneixement que projecta més enllà de l'acció per a la subsistència necessària i redueix les primitives tendències a la dominació de l'humà per l'humà.

No corresponen a la l'escola actual formes organitzatives d'uniformització i productivitat que va incorporar per efecte de la societat industrial. L'escola no prepara per «guanyar-se la vida», sinó per viure en societat un projecte de vida personal. La flexibilitat d'agrupacions a l'escola segons objectius i característiques de l'activitat ha d'evitar la competitivitat i els ordenaments per nivell o capacitat.

En l'extrem oposat, la societat de massa i consum difon allò que fa la majoria alhora que exalta l'extravagància, allò que s'aparta més del que és habitual. L'escola no pot ser reproducció mimètica dels usos socials i en les seves activitats ha de suscitar el coneixement ampli, la raó crítica, el gust estètic i la decisió ètica.

Solament serà possible un aprenentatge a la mida de cadascú si es diversifica la forma d'ensenyament expositiu: mestre o professor, llibre o recull, cinema o vídeo, en diversitat de formes d'aprenentatge organitzades pel mestre o professor: lliçó magistral, lliçó comunicativa, taller cooperatiu, exercitació individual, recerca personal, assaig i experimentació, club de lectura, taller d'escriptura, simulació documentada, quadern de camp o d'escriptor, museu i exposicions guionitzades; debat confrontat, mesa plural, provocació intencional.

Un aprenentatge a la mida de cadascú comporta avaluar personalitzadament segons l'interès, la dedicació i l'eficiència de les pròpies capacitats i potenciar l'autoestima. Això no obstant, cal que l'alumne conegui la seva eficàcia en l'assoliment d'objectius previstos amb caràcter general i accepti les pròpies limitacions.

Cal enllaçar els aprenentatges escolars i els continguts curriculars amb l'experiència diària i directa de l'alumne per garantir el seu interès i comprensió, i el mestre, persona de cultura, ha de desvetllar nous interessos i ajudar l'alumne a anar més enllà del que li ofereix l'entorn immediat.

Els alumnes amb capacitats altes o especials han de poder desenvolupar-les amb propostes diferenciades i marge d'iniciativa sense separació dels altres. Les seves realitzacions activaran els seus interessos i alhora beneficiaran altres alumnes que tindran ocasió de veure-les amb les exigències que comporten.

Els plans d'aprenentatge individualitzat d'alumnes amb capacitats altes poden comportar que l'alumne d'educació primària treballi un dia setmanal fora de l'aula o l'alumne d'educació secundària acudeixi un dia a la setmana a una institució o empresa i aprengui al costat de científics o professionals. Si d'altres capacitats es tracta, podran seguir igualment totes les activitats dels seus companys.

Cultura

Directori cultural difós als mitjans de comunicació i educació per a una cultura personalitzada.

Encaixar l'actualitat informativa i cultural en el currículum escolar previst.

Informar-se, conèixer, fer, participar, crear, dinamitzar.

Inventiva.

John Dewey: educació per l'acció, educació social.

Currículum escolar com a itinerari personal de coneixement i aprenentatges.

Antropologia tridimensional.

Educació per a formar part d'un poble

Gaudir dels drets, complir els deures i participar en la construcció cultural.

Principis

L'humà és animal social. Evoluciona i, com a espècie, assoleix el desenvolupament per col·laboració. A l'evolució natural per selecció segueix l'evolució cultural per cooperació.

La competició i selecció entre grups socials ha donat prou mostres de destrucció per desacreditar els partidaris del darwinisme social. Encara més avui, que, amb el domini de l'energia, som capaços de provocar un *big bang* no natural.

L'educació institucionalitzada és la millor construcció social per a compensar les desigualtats extremes que fan impossible la cohesió social i la pau.

Al reconeixement dels drets humans ha seguit el reconeixement dels drets dels pobles i de les minories ètniques nacionals i culturals.

Tensions

Entre la identificació col·lectiva i la identitat d'origen.

Entre la convivència social i la vivència personal.

En un món d'economia globalitzada han de conviure en un mateix territori diversos grups ètnics i de diferents tradicions culturals amb diferents imaginaris i significats.

Referents

L'escola ha d'aplegar conjuntament els infants d'un entorn malgrat les seves diferències d'ètnia, de llengua, de cultura i de tradició religiosa donant valor a la

identitat personal i transmetent els valors i patrons de conducta mínims necessaris per a la cohesió social.

De la convivència amb companys d'ètnies i llengües diferents n'han de sortir beneficiats tots. Uns perquè poden incorporar-se plenament al país d'acollida; altres perquè coneixen i simpatitzen amb costums diversos que expressen els mateixos sentiments i aspiracions que tots els humans tenim com a propis.

Els recursos humans són els primers recursos de la institució escolar. En primer lloc, els alumnes amb les seves capacitats; en segon lloc, els docents amb les seves competències professionals i aptituds diferencials. Els centres amb major nombre d'alumnes amb necessitats han de comptar amb els professors més competents i amb recursos materials addicionals per a assolir les mateixes finalitats.

Accions

L'escola és la institució d'educació que millor pot reconciliar les exigències socials i les aspiracions individuals. Viure com un sol poble sense pèrdua de la identitat d'origen i de les tradicions familiars s'ha d'aprendre en la infantesa i l'escola és la institució que millor pot fer-ho.

Caldrà abandonar la concepció uniformitzadora de l'escola del segle XIX. Era una escola per a construir una identitat nacional per diferenciació enfront d'altres identitats nacionals i culturals.

L'escola avui ha d'afavorir la identitat nacional per acceptació i inclusió de les identitats d'origen en un projecte amb el mínim comú que afavoreixi el màxim personal que ha de formar part de la identitat convivencial i cultural.

La tradició cultural catalana garanteix l'arrelament a la terra, al clima i al paisatge modelat per gent diversa que hi han viscut. La creació cultural catalana d'avui és resultat de la tradició i dels empelts que aportin els grups que s'hi han establert. Això que avui la globalització ha estès a la Terra ha estat habitual en les terres de llengua catalana els darrers mil anys.

La llengua catalana ha d'esdevenir comuna a tots, com a element de comunicació i també com a interpretació en un marc de significacions diverses segons les llengües d'origen.

L'escola no fa jerarquia de llengües, i amb la llengua catalana comuna s'aprèn la llengua castellana, llengua familiar de moltes famílies, i la llengua anglesa, perquè ha esdevingut la llengua de comunicació més estesa. Les llengües minoritàries presents a través d'alumnes han de ser escoltades i els companys tindran ocasió d'aprendre les estructures orals de comunicació inicial.

Tots els ciutadans han de ser plurilingües actius i oberts a altres parlars i llengües per fer-se càrrec de la diversitat de significats i de sentit del món.

Cultura

Caldrà disposar d'un repertori de narracions, de fets, de personatges, de cançons, de danses i de festes propi de Catalunya que tots els alumnes puguin conèixer i establir relació amb els equivalents o diferencials de les seves cultures, a les quals no han de renunciar.

Neil Postman: nous déus que ens poden ajudar.

Edgar Morin: el pensament complex, els set coneixements necessaris per a l'educació del futur.

Zygmunt Bauman: societat líquida, societat en diàspora.

Wittgenstein: llenguatge, lògica i diversitat d'usos.

Professió docent

Una professió que exigeix especials competències: llengua i pensament ben construït amb coneixement de les tres llengües, català, castellà i anglès. Sòlida i àmplia cultura postsecundària. Formació acadèmica i professionalitzadora.

Diversitat de perfils segons l'edat dels alumnes: *jardiner/a* (0-5 anys), *mestre/a* (4-16 anys), *professor/a* (12-18 anys), *educador tècnic* per a suports personalitzats, *formador cultural* per a les persones adultes i grups o *formador professional* en pràctica i coneixement, *instructor* en aprenentatges d'oficis.

Principis

El docent professional és una persona de cultura integral, independentment de les especialitats que hagi seguit. El seu contacte amb els alumnes ja és un valor perquè els transmet en tot moment cultura, coneixement, modelatge, reflexió, acció i compromís.

La cultura del docent ha de ser més completa i sòlida que la que puguin viure els alumnes al seu medi social per contribuir a la seva promoció.

L'accés al coneixement i a la cultura sempre s'inicia per admiració d'algú altre que mostra entusiasme, que transmet interès, que ensenya amb claredat.

Tensions

L'autoritat del docent basada en la seva major informació i atribucions sancionadores no té valor en la societat de la informació i de la igualtat de drets socials. Si la formació del professorat és limitada, no es garanteix que cadascú sigui autoritat, autor de pensament, de projecte i de les decisions que pren davant dels alumnes.

L'aspiració natural al coneixement de tot cadell humà ha quedat alterada per la instrumentalització d'interessos efímers amb finalitat comercial. Motivar els alumnes és un repte molt alt en la societat de massa i consum, motivar-los pel gust del coneixement sense rendibilitat pràctica immediata, encara més.

La democratització del coneixement comporta solament generalitzar l'accés a la informació que al segle XIX va aconseguir l'escola. El coneixement és una construcció personal per voluntat pròpia a partir d'informació, de coneixement dels altres amb elaboració pròpia, que depèn de la formació personal assolida. L'escola del segle XXI a través de la instrucció primària i l'ensenyament bàsic contribueix a la formació integral que permetrà convertir en coneixement l'allau d'informació que ofereix la societat actual. Sense la formació necessària l'allau d'informació pot conduir a la indiferència i a l'anomia social.

El docent ha de ser professional de la cultura. Li cal coneixement de tot àmbit o ciència per saber-ne els fonaments i continguts bàsics. Altra cosa és que li cal una especialització per aprofundir-hi metòdicament i científicament, procediments que el dotaran de la prudència científica: «No parlar d'allò que no coneixem.»

L'acció docent és avui una acció d'equip que ha de comptar amb la participació de tots els membres. Això no obstant, hi ha una jerarquia tècnica en el coneixement i les decisions que no es pot ignorar. Els acords i les decisions no es poden prendre solament per majoria ni per consens. Les decisions han de tenir una explicació que les fonamenti més enllà de les creences personals de cada docent, que s'han anat imposant amb la falta de direcció pedagògica del procés educatiu. Lamentablement, la producció pedagògica ha estat molt allunyada de la funció teòricopràctica que li correspon.

Referents

La formació professional inicial del docent es construeix sobre la formació cultural de l'educació postsecundària. Caldrà seleccionar des d'aquesta els candidats aspirants a la professió docent i compensar amb mòduls d'extensió cultural els qui han accedit a la docència amb limitacions evidents.

Els professionals docents necessiten una formació cultural de base en tots els camps. No poden reduir la seva formació a una modalitat, de ciències i tecnologia o de ciències socials i humanitats, i si cal han de fer un curs més d'educació postsecundària que aquells que s'encaminen a estudis o professions especialitzats. (El mateix hauria de valer també per als que segueixin estudis de comunicació o jurídics, que poden haver de tractar assumptes de qualsevol àmbit de coneixement.)

La formació permanent del docent ha de ser decidida pel mateix docent fent ús de les ofertes formatives públiques i privades. És ell mateix qui, conscient de la seva pròpia competència, s'ha de fer càrrec dels assumptes que ha de millorar o ampliar

en vista de les necessitats socials i dels alumnes a qui atén. Cal defugir els sistemes generals d'acreditació de formació en què alguns reben reconeixement solament per assistir i d'altres podrien dedicar el temps a estudi i elaboració personal o procurar-se formació àmplia que estimuli la seva iniciativa i creativitat pedagògica. En tot cas, el docent, com tot professional, ha de quedar compromès a actualitzar la seva formació i donar-ne compte a ell mateix, als directius institucionals i als col·legues de qui rep benefici i a qui ha d'aportar el seu coneixement.

La professió docent té caràcter normatiu pràctic fonamentat en el coneixement. La filosofia de l'educació aporta reflexió sobre els valors i les finalitats de l'educació en el context històric i social. Les ciències, biologia, neurociència, psicologia, sociologia, antropologia, comunicació de massa..., aporten evidències que no poden ser ignorades en decidir quina educació fem amb els infants i joves. Cal haver estudiat en profunditat els sistemes pedagògics, els models didàctics, les tècniques de mediació i entrevista i els models de comunicació i expressió amb ús de tecnologia. Tot això li cal a tot docent i a alguns d'ells amb el grau superior de pedagogia per tal de poder dirigir amb coneixement els processos d'ensenyament-aprenentatge de la institució escolar.

La dedicació d'un mestre o professor amb un grup classe o matèria mantinguda durant el segle xx ha esdevingut insuficient per a la societat de la complexitat. Amb voluntat d'innovació s'han assajat noves formes, a vegades en oposició a les anteriors. A l'educació primària els infants han arribat a tenir cinc o set mestres i a l'educació secundària, onze o dotze, a vegades sense cap canvi de model docent i en d'altres amb total imprecisió (projectes, tallers, ambients). Són models que pensats i assajats per uns docents amb iniciativa s'han estès ràpidament per resoldre la falta d'eficàcia de l'ensenyament, però aplicats per imitació sense coneixement fonamentat han dut a processos desorientadors i incerts.

A l'educació primària l'increment de mestres els darrers trenta anys ha permès desdoblements de grups o intervenció de mestres a duo. No hem arribat a precisar l'articulació dels dos mestres a l'aula que convé segons circumstàncies i objectius (mestre col·lectiu i suport individual, suport de reforç individual o de petit grup, mestre col·lectiu i observador investigador; atenció directa de cada mestre a un semigrup; mestre col·lectiu i mestre per a control d'ordre). En general, molts mestres diuen que les situacions duals van bé perquè s'hi troben bé. Alguns mestres amb seguretat personal han tingut la impressió que perdien el temps i que sols a l'aula haurien fet el mateix o millor.

A l'educació secundària és dominant el perfil del docent d'especialitat que està més atent a la matèria que ha d'ensenyar que als alumnes destinataris a qui ha d'interessar. Sembla que el docent perd seguretat si surt de la seva matèria, perquè no es té una visió interdisciplinària del coneixement atesa la formació acadèmica cada vegada més especialitzada del sistema universitari (història moderna, física

teòrica, filosofia clàssica, biotecnologia...). Contràriament, si hom sap relacionar coneixements de diferents disciplines pot interessar més alumnes (història i geopolítica, física de partícules i aplicacions tecnològiques, moviment obrer i literatura romàntica, transgènics, comerç i salut).

Els mestres i professors més eficaços i creatius acostumen a llegir revistes d'actualització científica, acudir a conferències i presentacions, seleccionar bé l'oferta de teatre, música i cinema, estar vinculats a algun grup de treball, seminari o club de lectura..., estímuls formatius habituals que d'una manera o altra adoben les seves classes ben preparades, que es van renovant contínuament. Cal reconèixer aquestes activitats com a formació contínua.

Accions

Preveure l'itinerari a la professió docent ja des del batxillerat amb estudis de totes les modalitats. Al grau universitari, preveure crèdits complementaris per suplir els dèficits de formació postsecundària en els estudiants ingressats (p. ex: matemàtiques i ciències; comunicació oral, gestual i escrita).

Garantir la formació acadèmica i professional dels docents amb professors universitaris de ciències de l'educació seleccionats per nivell acadèmic i també professors de ciències pedagògiques seleccionats per trajectòria professional consolidada.

Posar els estudiants de mestre dins la realitat escolar des del primer curs com a aprenents o ajudants al costat de mestres experts, amb assistència setmanal regular. Ha de ser matèria del pla d'estudis amb funció orientadora inicial i selectiva en casos de falta d'aptitud.

Posar els estudiants de professor dins la realitat escolar des de tercer curs, quan s'inicien les matèries professionalitzadores i les interdisciplinarietats amb efectes didàctics.

Generalitzar un dossier professional en què cada docent pugui deixar ressenyada la seva activitat professional reflexionada i l'itinerari de formació continuada que ell mateix s'ha dissenyat. Part d'aquesta informació podrà ser introduïda en una base de dades que, amb les oportunes comprovacions, ha de ser validada per un òrgan col·legial professional públic.

Reprendre les «beques d'ampliació d'estudis», que tant van afavorir la renovació pedagògica de l'inici del segle xx. Una manera ben econòmica és l'intercanvi temporal de lloc de treball amb un docent d'un altre país o entorn.

Dissenyar fórmules per a l'intercanvi temporal de lloc de treball entre docents actius, formadors de docents i administradors de l'educació.¹⁹

19. El decret d'inspecció de 1931 va regular l'intercanvi per un curs de places entre professors de l'Escola Normal de Magisteri i inspectors de primer ensenyament.

Cultura

La professió docent és professió de cultura. Hi cap tot allò que el mateix professional considera d'interès i pot donar-li intenció educativa i dissenyar proposta pedagògica.

El mestre ha d'estar especialment atent a la cultura del lleure i a la difusió dels mitjans de comunicació per comprendre el món de significats dels infants i projectar l'aprenentatge en les seves activitats. El professor ha d'estar atent, en primer lloc, a l'actualitat científica i als canvis que es produeixen en el coneixement de la realitat i en les aplicacions tecnològiques aplicades als diferents camps.

El referent de la formació dels docents ha de ser sempre la cultura i no limitar-se a aspectes procedimentals de com ensenyar. El coneixement que fonamenta les decisions pedagògiques s'ha d'actualitzar amb els avenços científics de qualsevol camp. D'altra banda, les aportacions de noves solucions en tecnologia (comunicació audiovisual, accés a informació i dades, tècniques de laboratori i verificació, planificació del territori...) i de creacions en humanitats (art, teatre, literatura, cinema...) són els millors estímuls per a la renovació pedagògica.

Neurociència.

Célestin i Élise Freinet i el Moviment Cooperatiu d'Escola Moderna.

Cerimònies de jocs olímpics, Cirque du Soleil, Pep Bou i les bombolles, Leo Bassi i la crítica amb humor i amor.

Educació familiar, escolar i social

Funció social exercida per agents diversos que, sens perjudici de la diversitat, han de confluïr en fonaments i finalitats.

Principis

«Tota la ciutat ha d'educar la infància» (Plató, *La República*, 370 a. C.). Tots els ciutadans adults són coresponsables de l'educació dels infants i joves.

L'educació intencional és exercida avui pels agents: família i escola.

La influència de les esglésies ha estat suplantada per la influència dels mitjans de comunicació, massa subordinats a les quotes d'audiència.

L'ensenyament escolar no és tota l'educació i s'ha de dissenyar sobre l'entorn dels alumnes.

Tensions

No hi ha discontinuïtat entre l'educació familiar i l'educació escolar. (N'hi havia entre la família educadora per tradició i l'escola instructiva dels il·lustrats.)

Entre l'educació familiar edificada sobre el vincle afectiu i l'escola que ha d'obrir a la racionalitat.

Entre la comprensió de la persona de l'infant i l'exigència per tal que activi les seves capacitats.

Referents

La família ha esdevingut avui la unitat sentimental, mentre que l'escola aporta racionalitat i tècnica. És una complementarietat difícil quan es constata la ineficàcia de l'educació actual, que no depèn solament d'aquestes institucions.

L'educació de l'entorn, l'educació social, ha assolit una llibertat necessària, però presenta finalitats contradictòries que desorienten tant l'educació familiar com l'educació escolar. En el passat l'Església o institució religiosa donava normes comunes que havien de ser complertes per tothom. Amb la llibertat personal, de consciència i de culte, els ciutadans i grups socials han de decidir per ells mateixos. Actualment, els mitjans de comunicació han pres el relleu de l'autoritat religiosa. Són els mitjans de comunicació els que, efectivament, donen patrons de conducta, marquen usos, costums i tendències, en aparença opcions de la majoria, però en realitat promoguts segons interessos d'audiència i comercials. Aquests interessos no coincideixen amb les finalitats proclamades per l'educació que s'esperen de família i escola.

La llibertat personal s'assoleix amb l'adultesa havent crescut en un entorn coherent que aporta explicacions i normes que donen seguretat. Això és molt més fàcil dins d'una tradició determinada que suscita actituds i normes de conducta. Hi pot haver també una orientació més cosmopolita, però acostuma a ser més difícil perquè no segueix determinats rituals. Arribats a adults, si s'ha interioritzat bé una tradició amb tarannà dialogant, es podran comprendre els valors i el mode de vida dels altres.

Hi ha una total continuïtat d'experiència vital de la persona, de l'infant o jove. Els patrons de conducta, valors i hàbits familiars han de contribuir a l'interès per l'aprenentatge, la feina ben feta i la responsabilitat personal. Les activitats d'aprenentatge escolar, les oportunitats de cooperació amb companys i la motivació al coneixement suscitada per mestres i professors han de projectar-se en les activitats familiars i de lleure per entusiasme i no sols per deure.

La pedagogia ha de dissenyar l'educació en funció dels alumnes concrets i amb els recursos del propi entorn, que en la societat actual són molts i molt variats. En els entorns desfavorits caldrà fer accions compensatòries per garantir l'equitat.

L'aprenentatge humà ha sorgit per necessitat, per exigències de subsistència. Alguns, pocs, resolta la subsistència, projectaven noves aspiracions: aventura, descobertes, construcció... Alguns pocs, resolta la subsistència, s'orientaven al vici. En una societat que per a molts ha resolt la subsistència cal presentar noves exigències i reptes: el gust pel coneixement i l'acció creativa.

L'educació és necessitat personal i bé social. La dimensió pública garanteix que tots tinguin accés a l'educació i assoleixen les finalitats bàsiques. La dimensió privada garanteix que les famílies puguin donar la seva cosmovisió i sentit de la vida, i per això mateix és necessari que hi hagi diversitat d'oferta escolar. Seria desitjable que totes les famílies trobessin o organitzessin l'escola que harmonitza amb el sentit de vida familiar.

Accions

El necessari pacte social per a l'educació ha de comprometre tots els agents educatius i en particular els mitjans de comunicació i les empreses de lleure, que han de respectar i promoure els acords de protecció de la infància i joventut fins als divuit anys d'edat.

La institució escolar ha de suggerir activitats vinculades a l'aprenentatge, les que ja es fan o es poden fer en família sense que esdevinguin deures per als pares, activitats que afavoreixin la relació familiar i desvetllin interès.

Entre escola i família cal compartir el balanç en les antinòmies habituals: comprensió-exigència, activitat-repòs, deures-drets, normes-llibertat, beneficis-compromisos.

Entre família i escola s'han de cobrir totes les dimensions humanes que cal educar. Física: alimentació, descans, activitat, prevenció. Psíquica: emocions, intel·ligència, interessos, atenció, memòria. Espiritual: viure el present, reviure el passat positivament, donar sentit al futur amb perspectiva positiva, integrar-ho tot en el sentir de l'existència.

Els vuit anys o més que un infant viu a l'escola és ocasió de vincles i col·laboració entre famílies, i aquestes han de tenir l'oportunitat d'organitzar activitats complementàries del currículum escolar i de lleure cultural. Les famílies han de tenir la iniciativa preferent en diàleg amb les orientacions que puguin suggerir els docents.

La institució familiar té per vincle propi el sentiment que aporta la seguretat sens perjudici de la raó i el coneixement. La institució escolar estableix un vincle social i racional que obre a la llibertat sens perjudici dels vincles afectius i amb el coneixement i la cultura com a referents. Són valors comuns: el respecte a la persona, el valor de la natura que cal conservar, l'estimació als qui ens ajuden i a aquells a qui hem d'ajudar, la feina ben feta, la responsabilitat de les nostres accions, la resistència a l'adversitat, ser cadascú ell mateix, ser creatiu en algun sentit. La família haurà de posar l'accent en els hàbits personals, la higiene, el comportament adequat a la situació, l'espontaneïtat i la curiositat. L'escola els haurà de complementar posant l'accent en l'atenció a la feina, l'aplicació de normes tècniques, la planificació de l'activitat, l'estudi racional i documentat, la col·laboració amb companys, l'afrontament del conflicte amb reflexió i diàleg, la consideració dels altres i l'aportació a l'empresa comuna.

Cultura

El referent compartit de família i escola és la cultura: cultura de prestigi, cultura acadèmica, cultura tradicional, cultura popular, cultura de massa, treball, joc, lleure. Tot hi pot cabre en proporció adequada i que comporti promoció humana.

Caldria excloure com a incultura els excessos contra les persones i contra la natura. La cultura de massa és avui el directori cultural; es pot tenir informació de tot per decidir allò que més ens convé o que pot enriquir la nostra vida. No hi ha d'haver censures, però tampoc consum immoderat i sense formació. Amb l'educació familiar i escolar hi ha un període de protecció de la infància fins a l'edat adulta. Amb la formació s'ha d'assolir la capacitat d'escollir i decidir una cultura personalitzada.

L'escola: espai de disciplina personal i de convivència social

Principis

La família ha de fer la socialització primària de l'infant; en el passat, amb l'ajut o imposició de l'agrupació religiosa. Avui la influència generalitzada és la dels mitjans de comunicació social o de massa, que imposen o poden ajudar.

L'escola és un entorn de socialització secundària, menys subjectiu que la família, i es regula per la racionalitat i la relació humanes.

La socialització aporta habituacions i comporta disciplina personal que facilita la convivència social.

La disciplina personal regula els impulsos biològics, activa la reflexió i desenvolupa la voluntat amb la planificació de l'acció.

Amb disciplina personal es pot accedir a la llibertat humana de pensar i decidir.

Tensions

Entre els impulsos biològics necessaris per a la supervivència i les aspiracions humanes, per a les quals cal projecció i constància.

Entre les aspiracions personals i les aspiracions dels altres amb qui convivim.

Entre les aspiracions i les frustracions.

Referents

La socialització primària podia quedar assolida als set anys d'edat en una societat tradicional. Actualment, en una societat complexa i pluralista difícilment serà abans dels dotze anys.

Alteracions neurològiques congènites i afectacions fetals com l'alcoholització dificulten l'activitat d'atenció, de reflexió i de conducta voluntària i afectaran en major o menor grau els processos de socialització i educació.

La socialització primària es construeix sobre el vincle afectiu que dona seguretat i confiança. Si no s'ha establert el vincle durant el primer any de vida, l'activitat impulsiva pot ser més alta i alterarà el procés de socialització.

La societat de l'abundància i el consum ha desequilibrat totalment els processos d'educació impulsat sempre per la necessitat de sobreviure i d'adquirir les destreses de la cultura de pertinença. Una satisfacció desmesurada de necessitats i gustos amb una primera educació permissiva indueix impaciència i falta de voluntat, un autèntic VIH-e (virus de la immunodeficiència educativa humana), una clara falta de defenses adquirida per una inadequada primera educació. És clarament greu en les pautes d'educació de famílies de qualsevol condició social, els fills de les quals són uns nens malcriats. També infecta moltes escoles amb mestres que, sota l'excusa de la naturalitat i llibertat de l'infant, contribueixen a fer nens narcisistes, impacients i mancats de voluntat.

Accions

Cal conèixer cada infant a partir d'una observació sistemàtica professional, particularment en els temps informals: entrades i sortides d'escola, temps d'esbarjo lliure, temps d'activitat escolar optativa.

Cal observar problemes de comportament per identificar-ne l'etiologia i distingir causes neurobiològiques de causes d'ambient familiar o social. Cal aplicar accions de compensació adequades segons l'etiologia i frenar conductes disruptives sense accions punitives. Solament en casos extrems caldrà la intervenció d'un metge i, si cal, l'imprescindible tractament farmacològic, que haurem de conèixer per comprendre la variabilitat de comportament.

Les accions de compensació han de ser segons el cas. A l'escola: relligar el vincle amb proximitat personal afectiva de l'adult; anticipar valoracions a crèdit del comportament positiu que s'espera; donar normes clares de comportament per a una estona determinada; donar graus de llibertat personal segons necessitat. A la família: demanar a la família que es redueixi el temps d'exposició a pantalles de l'infant, i que doni normes enfront de la permissivitat; explicar que cal habitar a parlar i anticipar les accions amb comunicació; fer activitats conjuntes l'adult i l'infant que vinculen, no per a l'infant com a assistencials; apropar els infants a la natura deixant-los fer durant llargues estones, si pot ser amb companys; no reduir el joc als esports competitiu reglats i deixar temps i condicions per a la creativitat i l'aventura.

Cal promoure que uns infants vagin a casa d'altres —germans per una estona, amics de per vida—, on, en general, s'ajusten més a les normes que a la pròpia llar, i l'elogi reforça el comportament.

L'escola haurà d'introduir moments de silenci i interiorització necessaris, atès que la dinàmica social i la vida familiar amb els estímuls de comunicació continus no ho afavoreix. La pràctica de silenci i interiorització contribueix a l'autocontrol i ajuda a ser un mateix.

Les baralles entre companys s'han de tallar d'immediat en una societat que vol eradicar la violència. Hi ha indicis anticipatoris de la baralla: avorriment i observació del joc dels altres; competitivitat amb excés d'amor propi; insult verbal ofensiu.

Els docents han de respectar el lideratge natural distribuït i evitar el lideratge escolar monocriterial. Cal comptar amb els líders naturals, amb independència dels resultats escolars, per regular la dinàmica del grup.

L'educador professional ha d'estar atent i intervenir en allò que té origen a l'escola encara que es produeixi fora de l'espai i el temps escolar. Una baralla física al carrer ha de ser aturada i reparada com si s'hagués produït a l'escola. Els insults i vexacions a través de xarxes telemàtiques —són més intencionats— tenen més gravetat que els que es produeixen de manera directa i impulsiva.

A mesura que els infants es fan grans i particularment a l'educació secundària cal promoure la mediació. Mediació com a responsabilitat personal de qui presència una baralla o coacció. Mediació com a encàrrec temporal reconegut pel grup que els docents poden contribuir a promoure.

Cultura

En tot cas, cal proclamar que la nostra societat ha arribat a l'estadi de desenvolupar la cultura de la no-violència i la pau.²⁰ És així com els adults volem eradicar qualsevol forma de violència en l'educació dels infants i és inacceptable qualsevol comportament violent entre companys.

Amb els nois i noies d'educació secundària caldrà estudiar la contribució de tants humans en el progrés cap a una societat de no-violència: el profeta Isaïes, Jesús de Galilea, Mevlana Rumí, Alfons X el Savi, Ramon Llull, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, l'associació Abuelas de Plaza de Mayo, Nelson Mandela, entre els més coneguts.

20. Els valors s'han de presentar i justificar, però també cal ritualitzar-los. Llorenç Vidal, mestre i inspector escolar, va promoure la Diada Escolar de la No-violència i la Pau, cada 30 de gener. Es commemora la mort de Mahatma Gandhi, el gran defensor de la no-violència activa reconegut universalment.

Avaluació contínua del procés educatiu

Principis

L'educació és un procés integral de la persona sempre obert. No es pot tractar com a resultat amidable per bé que mirem de trobar alguns indicadors per valorar i confirmar o modificar.

L'avaluació com a sistema integrat de valoracions no es pot reduir a la mesura de resultats. Solament es poden amidar alguns indicadors i constatar algunes evidències que cal explicar sistèmicament.

El model d'avaluació s'ha d'adequar a les finalitats de l'educació acordades i als mètodes i procediments d'ensenyament-aprenentatge que s'hi corresponen.

L'avaluació contínua no és més freqüència d'exàmens, sinó l'aplec de petites valoracions que permetin prendre decisions per corregir o incidir en el procés d'aprenentatge. S'aplica a cada alumne, i del conjunt d'alumnes se'n deriven decisions pedagògiques, didàctiques o organitzatives.

Tensions

Entre l'obsessió pels resultats estàndards i el temps dels processos d'aprenentatge de cada alumne, dependents de condicions de partida i d'entorn.

Entre les exigències socials expressades al currículum i les necessitats i capacitats de cada alumne.

Entre l'avaluació dels resultats de l'alumne i l'avaluació de la intervenció del docent.

Entre el valor que pares o docents donen a uns indicadors o uns altres.

Referents

La comprovació de resultats segons objectius, l'*eficàcia*, correspon a la mesura escolar tradicional o examen. L'avaluació és un model que comporta incorporar un pas previ: el rendiment personal de cada alumne en funció de les seves capacitats i de les oportunitats del seu context, l'*eficiència*.

D'altra banda, si amb l'avaluació es volen prendre decisions, cal conèixer el pas inicial: l'*interès* de l'alumne per les activitats d'aprenentatge. Si no hi ha interès, cal aplicar les tècniques de *motivació*, diferents per a cada alumne segons aptituds personals i recursos del seu entorn.

La capacitat general i les *aptituds diferenciades* dels alumnes cal conèixer-les a partir d'activitats no escolars, partir d'elles i fer la *transferència* a activitats escolars progressivament exigents.

La pedagogia de l'examen parteix dels objectius i continguts que han de conèixer tots els alumnes i descompta, posa en negatiu, allò que no ha assolit un alumne. La pedagogia de l'avaluació parteix de l'infant o jove, del seu estat actual producte de capacitat, context i educació prèvia i valora els progressos, grans o petits, en positiu.

L'autoavaluació no és un complement afegit, sinó una acció reflexiva habitual que l'alumne ha de fer. Saber què fa bé i què no fa bé. I encara més, atribuir els progressos a les accions que l'han fet possible i adquirir seguretat pròpia.

Mai no es pot penalitzar l'error a l'escola, on hom té dret a equivocar-se ja que, justament, s'hi va a aprendre. Caldrà, però, anar veient que hi ha errors que poden tenir conseqüències greus, i per això determinades tasques solament es poden confiar a persones molt preparades i que hagin demostrat una alta competència.

Avaluar segons interès i rendiment personal no comporta ocultar els resultats escolars insuficients respecte als estàndards establerts. L'alumne ha de conèixer les seves dificultats i acceptar-les, la millor manera de superar-les, si li és possible.

Al terme de l'etapa, cicle o curs, en alumnes més grans, els docents amb el coneixement processual de l'avaluació han de procedir a l'acreditació social expressada en termes acadèmics. S'ha de comunicar a la societat la competència de cada alumne, que pot donar o no accés a un títol. És una garantia per a la societat que el titulat té la competència que li dóna accés a uns privilegis, unes professions o estudis, als quals no pot accedir tothom (llei privativa).

L'*acreditació* es podria fer amb òrgans professionals externs, exàmens o revàlides, de caràcter totalment selectiu i condicionat a un sol acte. És preferible que l'equip docent que coneix un alumne amb extensió sigui qui prengui la decisió d'acreditació, en aquest cas amb referència als objectius i continguts irrenunciabls. Solament aquest equip pot fer una avaluació integral que, garantint objectius i continguts irrenunciabls, consideri que determinades mancances poden quedar compensades per altres competències o hàbits.

Derivada de l'avaluació dels alumnes és l'avaluació docent i de centre. Cal que l'equip docent sigui capaç d'avaluar amb crítica matisada la competència i realitzacions de cada docent, reconèixer les aportacions i lideratge d'uns i oferir ajuda per millorar a d'altres sens perjudici de l'exigència de responsabilitat.

En l'avaluació de centres cal trobar indicadors de valor afegit, d'*eficiència*. No es poden comparar els resultats o *eficàcia* sense referir-los al context i a la situació de partida. Caldrà partir de l'avaluació interna, la dels mateixos protagonistes, dels qui hagin d'emprendre les accions de millora.

L'Administració educativa ha de fer avaluació externa dels professors i centres com a garantia de funcionament davant dels ciutadans. Si l'avaluació externa se centra en contrast i complementació de l'avaluació interna té una funció estimuladora i es redueix considerablement l'operació i els seus costos.

Les famílies, com a beneficiàries immediates de l'educació dels seus fills, han de rebre informació valorada i, si cal, orientacions personalitzades del procés d'aprenentatge dels seus fills. Els òrgans de gestió participativa de la institució escolar han de rebre informació contextualitzada i valorada del conjunt de l'acció escolar sense situar-se en escales de comparació puntual al marge de referències de context.

Accions

Caldrà superar les llistes com a instrument d'avaluació analítica i factorial i adoptar un full de seguiment o dossier per a cada alumne en què es recullin assoliments, però també incidències i fets significatius de manera més descriptiva. Cal entendre sempre els aprenentatges amb relació a estats d'ànim, interès i moments d'evolució personal o de vida social. Evidentment, hi haurà anotacions d'objectius o continguts que poden quedar tancades quan s'assoleixin.

Si cal donar puntuacions a exercicis i activitats concretes, també cal considerar-ho, i han de ser els mateixos alumnes qui en portin el registre, els que s'han d'autoavaluar. També ells han de participar en els períodes d'avaluació que han de ser objecte d'informació a les famílies. Per als alumnes, les puntuacions numèriques considerades per ells mateixos poden tenir un efecte estimulante.

L'avaluació d'alumnes es fonamenta en el seu coneixement. Cal establir sessions regulars setmanals d'equip docent per parlar dels alumnes de manera sistemàtica sense esperar la sessió d'avaluació trimestral normativa. Cada professor presenta la descripció i valoració d'un alumne i rep observacions dels altres docents que el coneixen. Se suggereixen accions que cal emprendre que puguin fer millorar, i han de ser revisades en una altra sessió passat un període de temps.

Cal parlar de tots els alumnes començant pels que no presenten dificultat i atribuir el seu bon procés i resultats als factors que els fan possibles. Aquesta anà-

lisi regular aporta una estructura de coneixement per a comprendre les causes del procés i els resultats insatisfactoris d'altres alumnes.

L'avaluació del professorat ha de formar part de la seva activitat habitual. Sessions puntuals regulars o sessions extenses trimestrals. Cada professor ha de presentar una anàlisi crítica de la seva tasca i aportar-ne alguna mostra: guions de preparació, realitzacions dels alumnes, enregistraments d'activitats, i rebre comentaris valoratius dels companys. Un dossier o quadern de camp és un instrument professional i científic que s'hauria de generalitzar així com un temps de reflexió i notes proporcional a les hores de classe (de quatre a cinc hores setmanals).

L'avaluació interna del centre ha d'atendre tres dimensions: una professional tècnica amb evidències i dades; una segona que consideri el grau de satisfacció de les persones, i una tercera de caràcter social per recollir el grau d'acceptació de famílies i societat en general.

Cultura

La cultura actual amb les tecnologies de la informació aporta instruments i tècniques que cal incorporar a l'avaluació professional amb criteris específics d'ús. Documentar l'observació dels alumnes amb fotografies, enregistraments sonors o videogràfics discrecionals hauria de formar part de l'activitat habitual, sempre amb la deguda reserva i accés restringit als usos professionals. Alguns dibuixos i escrits, ben identificats i contextualitzats (ocasió en què van ser realitzats, fets o esdeveniments coincidents), són materials d'estudi científic.

La cultura del professional científic que observa, anota, reflexiona, relaciona, pensa i prova,²¹ i encara millor si pot tractar-ho en sessions pedagògiques amb col·legues, és una activitat que ha de formar part del docent educador. Si el docent no té aquesta consistència professional científica, queda supeditat a les valoracions que li transmeten i es produeix un efecte acumulatiu que dificulta el canvi d'orientació d'un alumne.²² Els alumnes que progressen cada vegada ho fan millor; els alumnes que presenten dificultats segueixen amb les dificultats, que es van agreujant si no assagem noves accions.

La cultura de l'avaluació és una evolució dels exàmens i mesura de l'aprenentatge dels alumnes a mitjan segle xx. Les dades són insuficients per a prendre decisions de millora i s'hi afegeixen dades qualitatives i contextuais. La cultura de

21. La imatge del doctor Itard observant Victor, prenent notes i pensant nous estímuls que veiem al film *L'enfant sauvage* de Truffaut il·lustra molt bé un tarannà científic imprescindible per al docent educador d'avui.

22. És el mite grec de Pigmalión explicat científicament, l'efecte Rosenthal. Les expectatives que tenim sobre les possibilitats d'un alumne són determinants dels resultats. Quan l'alumne té un nou professor, pot tenir unes altres oportunitats si aquest no actua condicionat pels antecedents.

l'avaluació escolar s'ha transferit a l'economia productiva expressament orientada als resultats. La incorporació actual d'estratègies d'avaluació de l'empresa productiva a la institució educativa està desorientant l'avaluació pròpia inicial i creant confusió entre els professionals.

Educació amb tecnologies de la informació i mitjans de comunicació

Llenguatge i pensament; nova oralitat i projecció globalitzada.

Principis

El pensament humà s'objectiva en llenguatge i s'ha desenvolupat aritmèticament. El llenguatge gràfic i expressiu ritual va fer que la comunicació fos més extensiva.

El llenguatge oral es fixa en llenguatge escrit, verbal-oracional i numèric-algebraic i ha crescut geomètricament. La impremta i el llibre contribuïren a la difusió del pensament i a la diversitat de pensament.

El llenguatge verbal, numèric i gràfic es codifica en format tecnològic digital i creix exponencialment, es difon immediatament i s'emmagatzema infinitament. Tant pot contribuir a l'increment de la cultura personal com a mantenir en la ignorància.

Els nous sistemes o tecnologies substitueixen els anteriors, encara que no del tot; els procediments tècnics canvien totalment, però els continguts, naturals i humans, romanen molt estables des de segles. Cada salt tecnològic permet que la informació arribi a més persones. Depenent de la seva formació i voluntat, la persona accedeix al coneixement.

Principi cultural: l'humà d'avui acumula en ell tot el que la humanitat ha desenvolupat evolutivament i l'infant que s'educa ho ha d'incorporar en un curt període de temps. El cadell humà neix amb l'herència biològica i cultural que li proveeix la capacitat.

Principi educatiu: cal emprar el mitjà o recurs més simple per a determinat aprenentatge, atès que com més potent sigui el recurs, menys desenvolupament de

capacitat es produirà,²³ llevat que amb mitjans més potents projectem objectius més complexos.

Tensions

Entre l'aprenentatge fàcil i el desenvolupament de capacitats. Entre l'interès inicial i la satisfacció final.

Entre l'ensenyament expositiu i l'aprenentatge autònom. Entre l'herència cultural i la descoberta personal.

Entre la informació de dades i fets i les estructures i relacions de coneixements.

Entre memoritzacions *proxy* necessàries funcionals i l'accés remot a informació bibliogràfica i telemàtica.

Entre la difusió lliure d'informació i la certesa i actualització de la informació.

Entre la presumpció d'autoritat d'allò que es publica en llibres o xarxes telemàtiques i l'autoritat personal de contrastar la informació.

Entre la comunicació personal presencial i la comunicació telemàtica, personal anònima.

Referents

Atès l'accés i excés d'informació, cal modificar en profunditat l'ensenyament i l'aprenentatge: menys acumulació d'informacions, més estructures de coneixement,²⁴ hàbit de contrastar la informació, competència de seleccionar informació.

Cal redefinir la memòria: memorització recitativa (cançons, poemes i cantarelles d'infants petits i discursos, lectures i teatre de nois i noies); memòria ensinistrada (escriure, teclejar, ús de programari informàtic); memòria operativa personal (RAM) d'allò que ha d'estar disponible (taules, sistema mètric, regnes i espècies naturals, etapes històriques) sense pròtesi bibliogràfica ni informàtica; memòria extensa (ROM) d'allò que sempre es pot consultar (diccionaris, atles, enciclopèdies digitalitzades, Viquipèdia —la nova enciclopèdia de participació—, esdeveniments d'arreu i actualitat periodística).

23. Els sistemes tecnològics redueixen costos del procés i augmenten els resultats en els sistemes productius. El sistema educatiu és de desenvolupament, no productiu. Si posem mitjans molt sofisticats per a un mateix objectiu, reduïm la implicació personal, el desenvolupament de capacitat. Quan, per exemple, expliquem un conte a infants de cinc anys, si ho fem amb expressió oral, tonal i gestual desenvolupem més el seu llenguatge que si ho fem llegint un llibre i mostrant-los les imatges. El llibre els servirà per fer ells una lectura autònoma alfabetitzada o icònica.

24. Alexandre Galí va distingir clarament aprenentatges continus (llengua, matemàtica) d'aprenentatges discontinus (història, química) i estructures de coneixement. Els aprenentatges continus donen lloc a les estructures de coneixement dins les quals anem incorporant nous coneixements o vells coneixements oblidats.

Cal tenir sempre present que l'aprenentatge (A) és resultat de la capacitat (C) operada amb recursos de l'entorn (E) i tecnològics (T). Així, $A = C \times (E+T)$.²⁵ L'aprenentatge serà més gran si la capacitat és alta o bé si l'entorn i la tecnologia el faciliten. Ara bé, la capacitat de l'infant (Ci) és potencial, i amb l'exercici/aprenentatge s'ha de desenvolupar per a ser competència (Co) o capacitat operativa. En aquest cas s'inverteix el sentit de l'equació, es tracta d'incrementar-la. Per al mateix aprenentatge, si hi ha un entorn molt favorable i recursos tecnològics, la implicació de la capacitat és baixa: $Co = A / (E+T)$, $Co = 10 / (2+3)$. Si els recursos de l'entorn i tecnològics són ajustats, la implicació de capacitat serà més alta: $Co = 10 / (1+2)$. Si posem recursos tecnològics amb gran potencial, cal incrementar l'aprenentatge en complexitat, $Co = 20 / (4+6)$, per mantenir l'exercici/aprenentatge. Per a alumnes amb altes capacitats, Ci^+ , cal apuntar a objectius d'ampliació i aprofundiment per evitar una Co^- disminuïda, $Co = 30 / (9+6)$.

La llei de la doble quantificació és molt important per a la docència en un temps que hi ha tants estímuls tecnològics per als infants i joves. Potser en excés, però si els tenen cal fer propostes pedagògiques que superin els mitjans i posin en joc la potència, la capacitat personal. I ells mateixos ho agrairan perquè, en altre cas, poden acabar en l'avorriment.

Més informació no comporta més coneixement. La informació operada amb formació pot esdevenir coneixement.²⁶ Amb el procés educatiu, a l'etapa de la infància i joventut cal assolir la més alta i àmplia formació que permetrà aprendre durant tota la vida a partir de l'observació habitual, a partir de la informació rebuda i a partir de l'activitat realitzada. Solament amb formació sòlida es detecten i aprofiten informacions i coneixements que es troben als mitjans de comunicació de massa enmig de molta palla i massa brutícia.

Accions

Identificar els usos culturals de les tecnologies de la informació i dels mitjans de comunicació i incorporar-los a l'activitat d'aprenentatge amb proposta pedagògica, no per fer el mateix que ja es feia.

Examinar periòdicament els continguts de massa que consumeixen els alumnes (televisió, música, jocs, aplicacions telemàtiques, funcionalitats dels dispositius

25. Fem una aplicació de la llei de la doble quantificació de Konrad Lorenz: amb un estimul alt, solament cal una potència baixa per assolir la mateixa satisfacció. La satisfacció de la velocitat és ben diferent amb bicicleta, o amb motocicleta o automòbil. L'accés fàcil a la satisfacció fa que cada vegada calguin estímuls més alts mantenint la potència baixa i sense cap esforç.

26. Exposat a la teoria de les tres funcions socials especialitzades de Martí Teixidó (1992). El procés de comunicació aporta informació; el procés d'educació aporta formació; la cultura aporta coneixement. Amb formació la informació es converteix en coneixement.

mòbils). Imaginar i dissenyar activitats d'aprenentatge amb relació a continguts curriculars. Observar com els continguts de televisió i jocs beuen de les fonts clàssiques i literàries (els argonautes, Sigfrid, investigadors...).

Superar l'etapa de prohibició dels telèfons mòbils als instituts i col·legis. Els dispositius de butxaca avui serveixen per a tot, també per a documentar-se i per a arxivar les pròpies elaboracions. Se n'ha de regular l'ús, tan senzill com que sigui un alumne l'encarregat d'anunciar que es desconnectin els dispositius en sessions d'audició col·lectiva, en espais d'estudi.

Establir normes clares per distingir en qualsevol elaboració personal: allò que recull l'explicació del professor o del llibre de consulta; allò que s'ha copiat de cerques a Internet, allò que és creació pròpia, allò que és creació en equip. Si fa uns anys ho fèiem amb bolígrafs de quatre colors, avui es pot fer amb estils/fonts del processador de textos. Quan calgui, es donaran normes de proporcionalitat entre el que és reproducció, el que és refosa i el que és creació.

Introduir els nous formats de treball digital: els guions d'elaboració amb WebQuest per a una cerca focalitzada; els blogs de professor i grup, personals o d'equip; les documentacions directes amb fotografies o vídeos, que solament s'han d'acceptar amb explicació raonada; el treball col·laboratiu o en xarxa ben regulat, que ha d'incloure l'avaluació de la contribució de cada membre feta pel mateix equip.

Cultura

El fet de veure els vincles de l'estereotipació de la cultura de massa amb la cultura clàssica i de prestigi,²⁷ en general amb una certa superficialitat, però, pot ser una manera d'introduir la cultura clàssica i de prestigi a classe.

El docent d'avui ha de dedicar temps a pràctiques culturals ben diverses, les que l'interessen, les que no tant i les que fan els seus alumnes. Sempre tindrà alguna ocurrència que enriqueix la seva intervenció pedagògica.

La cultura de la mediació, com a opció per afrontar els conflictes i les tècniques efectives, és formació molt necessària al docent tutor.

27. S'observa clarament en sèries televisives com *Les tres bessones*, *Els Simpson*, que remeten a continguts estudiats en l'ensenyament més clàssic i a la literatura en general. Alain Touraine (1990) ja va dir que calia superar la confrontació entre cultura de prestigi i cultura de massa en veure que aquesta darrera ofereix un directori cultural on cadascú té informació i decideix què vol i què no vol, i pot ser un pas en la democratització de la cultura. A Televisió de Catalunya tenim una mostra recent: *Òpera en texans*, que popularitza amb gran simpatia sense renunciar a la qualitat una de les mostres més elitistes de la cultura de prestigi.

Ensenyar, la funció específica de l'escola

Ensenyar allò que demana la societat amb estil propi, lluny de tota obligació.

Principis

La institució escolar té la funció específica d'instruir i ensenyar, cosa que completa la socialització i forma part de l'educació.

Les finalitats de l'educació, que són assolir les competències bàsiques i els coneixements necessaris a tots els ciutadans, es decideixen democràticament.

Les famílies i els alumnes grans han de participar directament en la concreció i compleció de les finalitats de la institució escolar en diàleg amb els professionals docents.

L'aprenentatge és resultat del desenvolupament personal amb les oportunitats que ofereix la institució escolar i amb el suport familiar.

L'interès per aprendre és natural, cal conrear-lo a l'educació primària entre família i escola i a l'educació secundària el professorat ha d'afavorir el grup d'amics que s'animen i comprometen en una activitat conjunta.

Tensions

Entre el que s'ha legislat per a tots els ciutadans i l'acció creativa del mestre o professor per a comunicar gust pel coneixement.

Entre el sistema pedagògic propi del centre i les diferències que les famílies perceben respecte a altres centres.

Entre la constància i la dedicació esforçada que demana l'aprenentatge i la narcotitzant passivitat que poden generar els mitjans de comunicació.

Entre el currículum escolar exigent i les activitats de lleure desvinculades de la cultura entesa en el sentit ampli de conèixer, reconèixer, sorprendre's i aprendre.

Referents

La institució escolar té la funció específica d'ensenyar, mostrar el coneixement i la cultura amb els aprenentatges més instruccionals (llegir-escriure, operar aritmeticament), garantir uns coneixements funcionals i construir estructures de coneixement obert.

Cada societat democràtica apunta les finalitats de l'educació i decideix uns objectius i continguts bàsics que convenen a tots els ciutadans. És la primera part de currículum comú que cada institució escolar ha de desenvolupar com a oferta diferenciada i que ha de concretar segons cada infant o jove.

L'educació bàsica és resultat del desenvolupament personal i de l'acció escolar organitzada en situacions d'aprenentatge. No convé separar els alumnes per nivell, ni fa falta que siguin tots de la mateixa edat. Cada alumne fa el seu currículum a partir d'unes propostes comunes amb l'oportunitat d'aprendre veient què fan els altres o cooperant junts.

A l'educació primària el mestre és l'organitzador de situacions d'aprenentatge i ha d'observar i conèixer molt bé cada alumne, així que convé que dediqui la major part del temps a un grup d'alumnes. Sense discontinuïtat de l'aprenentatge, el mestre que coneix els alumnes afavoreix que tinguin amics, que estableixin vincles més enllà de l'escola.

A l'educació secundària s'inicia la diferenciació del coneixement amb un equip de professors que es complementen en especialitats. Alhora mostren personalitats diferents davant dels alumnes per als quals són referents. Ultra el que feia l'escola tradicional d'aprenentatge individual, la institució escolar d'avui ha de promoure l'activitat cooperativa i comptar amb la seguretat que aporta el grup d'amistats dels adolescents.

Accions

El currículum no ha de ser allò que mana l'Administració, sinó un itinerari d'activitats i aprenentatge que es pugui fer amb emoció i intel·ligència. L'acció del professorat comporta entusiasme, claredat i rellevància en tot el que es fa.

El currículum de cada escola ha de garantir la gradació, la progressió, l'ampliació opcional i orientada amb perspectiva global o interdisciplinària de la cultura.

La gradació comporta partir dels aprenentatges funcionals per anar als estructurals, accedir als teòrics i explorar els projectius o inventius.

L'eficàcia és l'indicador final objectivat. Prèviament cal valorar l'eficiència, indicador del procés subjectivat, el valor afegit a la situació de partida d'uns alumnes. Primer de tot, cal establir contacte entre alumne i activitat, és l'indicador de funcionalitat. Solament així aprendrà per voluntat pròpia amb consciència dels propis progressos.

Cal preveure la *creativitat* abans que un alumne s'avorreixi o se senti superior als seus companys per «anar sobrat», com deien alguns docents.

A l'educació infantil no hi ha més currículum que el desenvolupament personal i social. L'activitat sensorial i física va essent verbalitzada i reflexionada desenvolupant els processos cognitius. Als cinc anys convé fer un diagnòstic i pronòstic a partir del llenguatge-pensament oral, i els alumnes més avançats poden saber escriure entre cinquanta i cent paraules habituals.

A l'educació primària s'afermen els aprenentatges instruccionals, aquells que depenen d'una exercitació regular: comunicar oralment, llegir i escriure; comptar i operar aritmèticament amb autocorrecció. S'activa el pensament operatiu: resoldre problemes extrems de situacions habituals (de lògica, de matemàtiques) i inventar problemes. S'orienta l'observació directa de l'entorn natural amb moltes pràctiques concretes d'experimentació (sense forçar teoritzacions i sistemes). S'observen situacions de la realitat social pròxima, d'actualitat del món, de l'evolució històrica, sovint amb dilemes ètics entre llibertat i pertinença. Tot banyat sempre amb cançó, música, dansa; joc esportiu, teatral, d'aventura; tècnica, tecnologia, artesanía i art, i dinàmica comunitària. En totes les llengües ja incorporades: català, castellà, anglès i potser algunes altres llengües romàniques. Procedimentalment s'ha de fer ús de diccionaris, de correctors de textos, d'enciclopèdies i Viquipèdia, d'atles i d'anuaris, de calculadores i d'instruments de mesura, orientació. Cal comprensió dels procediments bàsics d'inducció i deducció i d'uns primers conceptes abstractes com l'objectivitat i la subjectivitat.

A l'educació secundària la base de tot és la comunicació gestual, oral i escrita amb ordre de discurs i correcció estructural, atesa la societat de l'oralitat on vivim. La recepció i emissió de comunicacions orals i videogràfiques ha de formar part de l'activitat habitual. L'ús de correctors de textos i diccionaris ha de ser hàbit de treball. La correcció ortogràfica i gramatical són ulteriors per a aprenentatges avançats d'un bon nombre d'alumnes. La matemàtica és una ciència formal que parteix de la realitat funcional, abstreu i elabora constructes aplicables a tots els àmbits de la vida. En qualsevol cas, les dades són un referent que cal interpretar sempre en el seu context i segons opcions. La introducció a la diversificació de les ciències s'ha de recolzar en conceptes de base empírica i idees d'aproximació i concreció progressives. Les classificacions i sistemes s'han de construir comprensivament. Els professors especialistes han de fer referències interdisciplinàries i analogies per tal de donar el màxim sentit a la matèria: la realitat és global i el

coneixement ha de ser integrador. Cal conrear harmònicament la dimensió racional amb la dimensió emotiva en tots els àmbits de coneixement. La creativitat artística i el sentit estètic s'han de desenvolupar especialment en matèries pròpies, però han d'impregnar el coneixement científic i filosòfic i l'acció tecnològica i social, i confiar que desenvolupin la contemplació i el compromís.

Convé aplicar, i avui és més possible, el primer punt de l'Escola Activa: l'escola és un laboratori de pedagogia pràctica. Amb vint-i-cinc o trenta alumnes, cal establir dinàmiques de treball i estudi que articulin activitat personalitzada, activitat col·lectiva i activitat en equip.

L'horari fragmentat en hores uniformes repartides durant la setmana respon al model expositiu de classe magistral que avui no s'ajusta a la realitat actual ni suporten els alumnes. Cal pensar en temps llargs articulats en unitats diferenciades com si fos un magatzí de ràdio (p. ex.: la ciutat, 10', presentació materials i fonts; 30', estudi de plànol urbà i serveis; 20', debat; 15', propostes de millora; 15', comentari d'actualitat; 30', lliçó comunicativa del professor) o bé en temps segons tipus d'activitat (p. ex.: lliçó magistral, 30'; problemes de matemàtiques en equip, 45'; observació i redacció de ciències, 45'). A l'educació primària poden caldre temps curts per a determinades activitats: càlcul mental, operatòria aritmètica, cant coral; temps llargs de pla de treball individual que cada alumne s'organitza i temps d'aprenentatge dialogat conjunt.

Cal trobar la manera perquè sempre hi hagi ordinadors practicables (un per cada quatre o sis alumnes), la biblioteca escolar sempre estigui en servei, el professor hagi previst fonts d'informació i es pugui treballar en espais alternatius com corredors o porxos.

És necessari preveure ambientació adequada a les activitats visibles habitualment: mapes, mostres geològiques, màquines, guies de natura..., sempre amb disposició funcional i alhora estètica. Cal utilitzar sintonies o temes musicals per a situar activitats o fer transicions.

Cultura

A l'educació primària cal suggerir activitats de lleure amb valor cultural, poc o molt relacionades amb les activitats en curs, que puguin fer en família o en grup de famílies amigues.

A l'educació secundària cal suggerir activitats culturals (exposicions, teatre, cinema, itineraris...) que puguin fer en grup d'amics o conjuntament amb famílies d'alguns d'ells. Cal afavorir que puguin integrar-s'hi aquells que no poden tenir el necessari suport familiar.

Convé suggerir als alumnes que reproduïxin algunes de les sortides escolars d'aprenentatge amb les famílies en cap de setmana, en les quals ells actuaran de guies culturals. La ressenya i la documentació han de formar part del treball escolar.

**El mestre que «fa ser» l'infant segons el seu caràcter.
El professor que tutoritza el noi/noia
que construeix la seva personalitat amb coneixement
i competència**

Principis

El mestre educa l'infant entre els sis i els dotze anys fent que sigui ell mateix.

Els professors presenten els diversos camps de coneixement entre els dotze i els divuit anys per tal que l'adolescent construeixi la seva personalitat.

La funció educadora tutorial és orientació i acompanyament d'un adult madur que ajuda el menor a conèixer-se ell mateix i a prendre decisions.

Convé que l'infant hagi tingut tutors diferents a través dels anys atès que l'adult esdevé model de referència.

Tensions

Entre la comprensió de fons afectiu i l'exigència que apunta nous reptes.

Entre l'ajustament personal i la dinàmica grupal.

Entre la maduresa personal i les adquisicions culturals.

Entre l'ambient escolar i la dinàmica familiar.

Referents

Per a la funció educadora tutorial en una societat democràtica cal simpatia i empatia vers els alumnes. Comprendre el seu procés evolutiu, no solament per estudi de la psicologia, sinó per una positiva vivència de la pròpia infantesa i adolescència.

L'educador adult madur ja sap si es guanya el respecte de l'alumne. Amb els adolescents, transició entre infant i adult, hi pot haver rebots que no convé interpretar com a falta de respecte. No s'han de tractar com a ofensa personal, sinó com

a desajustos de comportament que s'han d'anar ajustant amb temps. No s'ha de posar l'adolescent en evidència davant dels companys i se l'ha de tractar personalment.

L'actitud, el gest i la paraula del mestre o professor en l'acció tutorial ha de ser diferent de la d'ell mateix com a docent, sense entrar en contradicció. Una actitud especialment dialogant amb més preguntes, silencis i ocasió de participació dels alumnes.

Pot caldre reny o advertiment, però mai no ha de ser el punt final de la classe o del dia. Cal garantir que la comunicació franca continua.

En la tutorització personal, l'adult ha d'ajudar l'alumne a reflectir la seva pròpia imatge per tal que es conegui millor. El primer entorn d'anàlisi és el del seu lloc en la dinàmica del grup de companys.

En la tutorització del grup hi han de tenir entrada propostes dels alumnes i, entre aquestes, anàlisi i resolució de conflictes i iniciatives organitzatives i de cohesió del grup (sintonies musicals, memòria d'aniversaris, esdeveniments familiars com el naixement d'un germà).

El tractament d'assumptes personals no exclou que es faci una mirada al món, als temes de debat de l'actualitat, al sentit de la vida diferents. Els grans temes que afecten opcions de valor hauran de ser tractats més d'una vegada: la violència, la guerra, la pau, l'amor i el desamor, les relacions entre veïns, els conflictes territorials, els conflictes ètnics, el consum energètic, l'explotació dels recursos de la Terra.

Accions

L'infant serà ell mateix desenvolupant les seves aptituds amb l'ajut del mestre (*exducere*) i adoptant actituds adequades al seu entorn social (*educare*). L'activitat i el coneixement són mediació.

L'adolescent ha de construir la seva personalitat segons les seves aptituds i definint els seus interessos preferents; l'acció del professor a través del coneixement l'ajuda a comprendre el món on vivim.

L'adult educador professional manté una fluida comunicació amb els alumnes amb distància generacional, sense implicar-s'hi afectivament i sense fer ús de la dominació afectiva.

Cultura

L'adult, i encara més l'adult reconegut com a professional de l'educació, exerceix un important modelatge sobre els infants i joves. El posat, el tracte, l'actitud acollidora i la coherència del que es diu i el que es fa són educació que s'exerceix efectivament.

L'educació: valors, patrons, actituds i hàbits

O bé hàbits, actituds, patrons i interiorització de valors.

Principis

L'animal humà limita la llibertat primària originada per l'impuls i pot desenvolupar la llibertat de projectes i aspiracions.

La compulsió social aporta seguretat i determina molts dels actes.

La persona pot fer actes de llibertat intencional guiada pel valor que ella mateixa atorga.

Tensions

Entre els valors rebuts i els valors adoptats per decisió pròpia.

Entre la compulsió social i la projecció individual.

Per mala atribució de causa al fracàs, generalment sobre els altres.

Entre les il·lusions i les realitzacions. Acceptació de si mateix.

Referents

L'infant nadó assoleix la primera autonomia amb els hàbits, accions fetes per costum, no per automatisme, atès que han estat explicats i justificats. Els primers hàbits regulen —sinó reprimeixen— impulsos naturals (menjar o defecar a qualsevol hora i a qualsevol lloc, anar despullat...).

Amb els hàbits interioritzats es generen actituds, predisposicions favorables a unes actuacions i desfavorables a d'altres que són claus de les relacions interpersonals i socials.

Els patrons són normes de conducta clara en la primera infància que donen els adults (pares, avis...) que s'encarreguen de la criança. Aquests patrons estan referits a uns valors (demander permís, respectar les persones, endreçar i conservar les joguines, no acceptar llepolies de desconeguts, demander ajuda quan es fa mal, controlar el plor...).

La fase final és interioritzar els valors implícits en els hàbits, en els patrons. Interioritzar els valors vol dir fer-los propis i actuar segons aquests sense ni pensar-hi. Els valors s'adopten per vincle afectiu, però també per justificació raonada.

Els valors donen lloc a l'ètica com a deliberació sobre allò que hem de fer i allò que no hem de fer. Hi ha una ètica relacional o social de mínims i cada persona apunta una ètica de màxims que doni sentit a la vida i l'encamini cap a la felicitat.²⁸

En la societat de les llibertats han perdut influència l'autoritat familiar i la de l'agrupació religiosa i són els mitjans de comunicació de massa els que difonen determinats valors força lligats al consum.

Accions

La institució escolar ha de lligar tota la seva acció a valors que li donen sentit. S'haurà de fer com a reflexió posterior a l'acció i no tant com a apologia dels valors, que en ells mateixos són abstraccions.

A partir de la resolució de conflictes, de l'anàlisi de situacions i de la constatació d'interessos personals diferents es pot entrar en la reflexió sobre valors. En qualsevol cas, caldrà evitar tot allò que pugui semblar dogmatisme. Amb nois més grans, es pot veure com en el dia a dia les cultures han impulsat valors diversos, però que hi ha una gran confluència en els valors més fonamentadors de la condició social humana.

Es pot partir de relats verboicònics (cinema, televisió) i jocs electrònics tematitzats per detectar els valors que els sustenten o els valors que proclamen. Cal analitzar particularment espots i cartells publicitaris amb la càrrega de valors que vehiculen per denotació clara (p. ex.: ho veig, ho vull, ho tinc) o per connotacions (p. ex.: s'anuncia una crema que et farà quinze anys més jove).

Cultura

El docent ha de conèixer els productes, els relats, la difusió i els esdeveniments de la cultura de massa. Ha de conèixer què usen o què consumeixen els alumnes

28. Adela Cortina, filòsofa d'ètica, ha dedicat gran part de la seva activitat a la relació entre l'ètica personal o fonamental i l'ètica social o relacional i va proposar que aquesta darrera fos ètica de mínims.

per donar-hi entrada amb tractament de matèries curriculars o en sessions col·lectives de tutoria.

Cal adoptar la metodologia socràtica. Dialogant amb els alumnes, amb preguntes i posant-los paradoxes, ajudar-los a fer-se una idea pròpia i a prendre les pròpies decisions.²⁹

Cal analitzar les opcions culturals en el seu context i identificar la instrumentalització que se'n fa a partir dels caçadors de tendències (l'exemple més evident és la compra de pantalons texans desgastats i estripats). Cal fer veure que cada opció pot ser vàlida i tenir justificació en un context determinat (uns texans vells es tallen per estar a un camp de treball).

29. Daniel PENNAC a *Chagrin d'école*, 2007 (*Mal d'escola*, 2008) narra uns diàlegs amb adolescents a l'aula sobre el consum de marques i l'adopció d'estètica. Ho fa amb contundència, però sense cap fonamentalisme.

Equip de mestres o professors, jerarquia tècnica, participació professional

Acció, reflexió i decisió.

Principis

L'ensenyament ja no és una professió liberal, sinó una acció professional col·legiada.

L'acció educadora articula reflexió i decisió per ajustar-se a les variables de cada context.

L'equip professional ha d'afavorir la diversitat en la reflexió i garantir la unitat d'acció.

Cada membre de l'equip docent ha de trobar el seu lloc on pugui seguir el seu desenvolupament professional.

Cada professional és responsable d'actualitzar la seva formació i de contribuir a l'equip del qual també ha de rebre aportacions.

Tensions

Entre les normes d'acció conjunta i les iniciatives personals que poden contribuir a millorar-la.

Entre els valors i les finalitats que garanteixen l'acció de l'equip i els interessos personals de fer la pròpia carrera.

Entre la iniciativa i participació i les decisions executives de la direcció.

Referents

Les aptituds i la preparació personal de cada membre així com les seves preferències han de ser considerades per tal de millorar l'acció de l'equip.

Convé una raonable continuïtat de les funcions i encàrrecs per a una millor eficàcia, que no s'ha de confondre amb rutina.

Conjugar els dos referents anteriors és una de les habilitats no gens fàcil de la direcció: garantir la raonable continuïtat i afavorir que cada membre pugui realitzar les seves preferències. Les solucions habituals de preferència per antiguitat o de canvi periòdic prescriptiu posen de manifest poca consistència d'equip i fragilitat de direcció.

Els equips han de ser operatius. El conjunt del professorat constitueix el claustre, òrgan corporatiu de participació. La seva operativitat depèn de l'organització interna dels equips operatius. A l'educació primària, els equips de cicle que atenen entre cent i cent cinquanta alumnes han d'estar integrats per sis o nou mestres. A l'educació secundària, caldria reduir els equips docents de nivell o cicle també a sis o nou professors segons les necessitats dels alumnes. En aquesta etapa, cal mantenir els equips de departament curricular, per bé que no tenen sentit les fragmentacions de matèries que segueixen la mateixa metodologia.

La base inicial de l'equip no ha de ser la sintonia o amistat personal, sinó la complementarietat de perfils i especialitats. La bona entesa personal serà un plus afegit sempre que no ofegui l'anàlisi crítica necessària en la complexitat de l'acció educativa.

Les decisions s'han de prendre després d'un procés de participació, però no per majoria democràtica opinable, sinó per majoria informada amb criteri científicotècnic. Hi ha una jerarquia tècnica, no necessàriament coincident amb els títols o l'experiència, però que en tot cas s'ha de palesar amb fonamentació de coneixement i proposta de decisió consistent.

Les iniciatives d'activitats culturals, de lleure i festives fora d'horari laboral són molt favorables si hom s'hi afegeix voluntàriament i s'encomanen els uns als altres.

Accions

Estudiar el desenvolupament personal i el procés d'aprenentatge dels alumnes compartits i coneguts amb sessions regulars conjuntes, per bé que la responsabilitat tutorial sigui individual.

Garantir coincidència de procediments i mètodes en l'ensenyament amb sessions regulars, especialment amb primers aprenentatges per evitar sobreexforç o desorientació als alumnes.

Desenvolupar la part curricular assignada segons àrea o nivell amb coneixement de la part que correspon a altres col·legues. Fer-hi referència als alumnes quan calgui per posar de manifest la continuïtat i complementarietat del coneixement.

Valorar maneres de fer o estils personals d'altres mestres o professors diferents dels propis per a desenvolupar les activitats i assolir les finalitats projectades.

D'aquesta manera els alumnes també entendran que, aprenent de tots, han de trobar l'estil propi.

Cultura

Implícitament o explícitament cada equip ha de cobrir tots els camps de la cultura en una primera resposta. Cada membre ha d'estar atent a coneixements i a l'actualització de les matèries de les quals es fa càrrec i dels àmbits que prefereix; per això va bé que interès i dedicació coincideixin per a una millor satisfacció professional.

Cada docent hauria d'aportar: coneixement i seguretat científica en un camp de coneixement; saber fer organitzatiu o de realització d'algun àmbit; iniciativa creativa del qualsevol mena. És el saber, saber fer i saber estar o conviure.

Direcció de la institució escolar

Institucional i professional.

Principis

La institució escolar és una empresa de serveis, d'educació professionalitzada que ha d'actuar amb fonamentació científica i eficàcia.

L'educació és una funció social complexa, no exclusiva de l'escola, i s'orienta segons valors i finalitats que en la societat democràtica s'han de decidir amb participació.

Qualsevol equip, i molt especialment els que integren professionals de diferents perfils, necessita una direcció que actuï amb criteri propi garantint l'harmonia i que cadascú acompleixi el seu encàrrec en el moment adequat (l'analogia amb el director d'orquestra és possiblement la més clara).

Tensions

Entre els interessos corporatius dels professionals i les necessitats de l'organització per atendre bé els alumnes.

Entre la condició de professor del director o directora i el plus afegit de coneixement, competència i habilitat per dirigir l'equip amb visió de conjunt i de futur.

Entre les prescripcions legals normatives que cal considerar i la resposta més adequada a les necessitats dels alumnes.

Entre el millor servei als alumnes i les famílies, i el propi prestigi i la carrera professional del director o directora.

Referents

Com a empresa de serveis requereix direcció tècnica del procés i organització tècnica.

Com a institució social requereix un consell de participació integrat per representants: de professionals docents; de famílies beneficiàries i d'alumnes d'acord amb l'edat; de tot el personal que hi treballa i entra en contacte amb els alumnes; de les institucions polítiques que representen la societat en general.

El consell de participació no és professional i qualsevol persona representativa el podria presidir, i promoure la participació i el consens. Concretament, el podria presidir un pare o mare, un tècnic de l'ajuntament o un professor.

La direcció tècnica ha de correspondre a un docent amb experiència acreditada i amb formació específica per a la direcció. No s'hi ha d'accedir per votació, sinó per selecció professional. Cal superar el model vigent de selecció interna, ja que ha esdevingut selecció de candidat únic o de dos candidats amb tota probabilitat confrontats. Així mateix, el candidat únic acostuma a ser una opció forçada, seleccionat perquè no n'hi ha d'altre.

Definitivament, cal pensar en el model de direcció situacional definit per Hersey i Blanchard.³⁰ Queden curtes les caracteritzacions tan difoses de direcció: autoritària, democràtica, paternalista, burocràtica... El director o directora ha d'actuar amb congruència segons els col·laboradors i l'equip; més directivitat, delegació, participació o persuasió segons el seu comportament.

El referent de l'entrenador de l'equip de futbol no resulta estrany i fa pensar. Un jugador no acostuma a passar directament a entrenador del mateix equip. Va bé a la institució escolar que un mestre o professor accedeixi directament a la direcció?

Accions

Cal diferenciar la presidència del consell escolar o direcció institucional de la direcció professional del procés educatiu. Generalment ha de ser diferent, per bé que en casos d'alt crèdit pot coincidir en la mateixa persona. Els riscos de mala entesa entre presidència i direcció són els que es poden donar en totes les institucions, i la mala entesa té el valor d'alerta.

Cal anunciar les vacants de direcció d'una institució pública amb caracterització i perfil específic requerit elaborat per la mateixa institució. La selecció ha de correspondre a una comissió totalment externa que ha de fer una primera aproxi-

30. Hersey i Blanchard (1982) van proposar en la seva teoria situacional que el lideratge hauria de canviar segons la maduresa dels subordinats o seguidors. Maduresa professional i maduresa psicològica, i segons aquesta es dirigeix la tasca i s'estableix la relació.

mació entre els requeriments de la institució i el projecte i competència previsible dels millors candidats. La comissió de selecció ha de dialogar amb el consell de participació del centre per acabar de decidir amb els seus membres el candidat més adequat.

En general, la norma ha de ser que un docent accedeix per primera vegada a la direcció en un centre diferent d'aquell on és professor. Hi pot haver casos molt clars en què la comissió de selecció arribi a acceptar que un mestre accedeixi a la direcció del centre per evidència manifesta.

La nova direcció no ha de canviar tots els càrrecs. Els membres de l'equip directiu no ho han de ser per confiança personal, sinó per complementarietat de perfils. El relleu en la direcció comporta continuïtat, canvi i millora en organització i funcionament; no s'ha de veure com un canvi ideològic o de projecte educatiu.

La direcció ha de ser direcció distribuïda per atendre amb complementarietat: direcció pedagògica del procés, direcció de recursos humans, administració econòmica i dels recursos i gestió acadèmica. La representació i les relacions externes han de ser compartides amb la direcció institucional o presidència del consell escolar de participació.

Cultura

El director o directora ha d'afegir la cultura d'organització d'empresa i de direcció de recursos humans a la seva competència docent acreditada. El director ha de ser un docent prestigiats —no necessàriament el millor—, però alhora competent organitzador i director de recursos humans.

La cultura d'organització d'empreses i de recursos humans no s'ha de circumscriure a l'àmbit educatiu. Convé una visió més àmplia per posar iniciativa pròpia a la feina, i per això convé formació en altres àmbits.

Els directors escolars acreditats poden romandre al sistema escolar, com a directors o com a docents, però podrien cobrir direccions d'altres empreses de serveis, com cultura, joventut, gent gran.

La pedagogia, explicació de l'aprenentatge entre la neurociència i la sociologia; la pedagogia, normativa de l'acció i enginyeria social de l'educació

Principis

Cal conèixer bé l'infant des de la biologia i la neurociència, que ens expliquen els processos cognitius, i des de la psicologia i la sociologia, que ens expliquen la conducta humana.

La pedagogia és ciència explicativa de síntesi interdisciplinària, particularment de l'aprenentatge. És també norma d'acció empírica i és enginyeria social de l'educació.

De la pràctica a la teoria i de la teoria a la pràctica, sempre.

La pedagogia explica un sistema complex, i actua en sistemes pedagògics ajustats a les variables donades de context i d'entrada i a les variables projectades segons valors i finalitats.

Tensions

Entre la condició neurobiològica i les aspiracions psicosocials.

La dualitat es dona entre biologia i societat; l'educació és l'enllaç regulador que salva la dualitat. La publicada i vigent dicotomia biologia-educació (herència-ambient) ha fet clares aportacions com a investigació, però queda insuficient per a la intervenció.

Entre la comprovació de resultats evidents immediats i l'evidència evolutiva positiva a través del temps.

Entre l'evidència evolutiva positiva i l'atribució de resultats a l'acció pedagògica.

Referents

Cal conèixer els processos cognitius generals resultat de la interacció neurobiològica i psicosocial per a una intervenció pedagògica adient.

Davant d'alumnes amb dificultats neurobiològiques, la pedagogia pot practicar el *bypass* compensatori alternatiu si es coneixen els processos aferents, operatoris i eferents.

Davant dels condicionaments psicosocials, la pedagogia orienta recursos compensatoris si es coneixen les possibilitats de l'entorn familiar i pròxim.

El diàleg entre metges neuropsiquiatres i mestres pedagogs ajuda cadascun a prendre les decisions més ajustades, medicofarmacològiques els uns i pedagògicoterapèutiques els altres.

Cal potenciar per igual el perfil d'un professional especialitzat en psicopedagogia amb una certa formació medicosanitària i el perfil d'un sociopedagog atent a les pràctiques culturals i als recursos tecnològics actuals.

Accions

Cal ampliar les bases biològiques de l'aprenentatge i aprofundir amb les recents aportacions de la neurociència en la formació inicial i permanent dels docents.

Els mestres de suport a l'educació especial han de rebre formació teoricopràctica al costat de metges neuropsiquiatres i així podran acomplir la seva funció de pedagogs terapeutes.

Cal conèixer bé les possibilitats de suport familiar de cada alumne, amb la família nuclear i amb la família extensa (avis, oncles...), en l'entorn immediat o barri (parròquia confessional, centre d'esplai, biblioteca dinamitzadora, espectacles d'animació infantil, agrupaments escoltes, agrupacions populars, clubs esportius...).

Cal fer l'orientació adequada de l'alumne amb contrast psicopedagògic i suggerir intervenció medicosanitària o activitats que puguin compensar les dificultats.

Cal organitzar l'activitat escolar i els horaris més ajustats als ritmes psicodinàmics dels infants o dels adolescents. A l'educació primària, és bo posar falques de cançó o motricitat entre activitats de concentració mental. A l'educació secundària, amb adolescents, cal situar activitats de poca concentració a primera hora, atès que s'ha constatat que l'activitat mental es desperta més lentament.

Cal ajustar les intervencions de professorat especialista a les necessitats dels alumnes i a la preparació efectiva del professorat. Sens perjudici de la cobertura de places segons especialitat, cal aprofitar la competència efectiva del professorat en funció de l'organització pedagògica. Així el mestre que sap fer cantar els alumnes pot fer la música i si és competent en anglès es pot fer càrrec d'aquesta matèria. A l'educació secundària, ja estan previstos àmbits de matèries per a evitar multipli-

ciat de professors. En tot cas, el professorat especialista és necessari per garantir el correcte desenvolupament curricular, l'orientació de l'activitat del professor competent i la cobertura de la matèria si no la imparteix un professor de l'equip habitual.

Cal iniciativa pedagògica creativa en l'activitat escolar a partir de recursos de la pedagogia del lleure. A l'educació primària: jocs de percepció i memòria visual o auditiva, jocs de memorització verbal, cançons i cantarelles, escenificació i representació. Amb alumnes d'educació secundària: dansa expressiva i gimnàstica rítmica, *performances*, jocs de rol i sociodrames, enigmes científics, dilemes filosòfics, invents tecnològics, relats d'història de la ciència i la tècnica, visites i activitats de lleure suggerides.

Cultura

Cal conjuntar en tot moment les dues perspectives: coneixement científic dels processos cognitius individuals i activitats culturals de l'entorn social. El disseny d'activitats d'aprenentatge ha d'articular-les convenientment.

Inici a la ciència i la tecnologia

Observar, admirar, comprendre i actuar segons lleis de la natura.

Principis

L'infant se sorprèn de tot, queda admirat, i així coneix i aprèn. La família i l'escola ha de permetre aquest desenvolupament fins als sis anys.

A partir dels sis anys, l'escola organitza situacions d'aprenentatge amb objectius, però sense ofegar la sorpresa i l'admiració.

Per conèixer el món natural i físic cal seguir el mètode inductiu: observació de casos, elaboració de constructes explicatius, formulació de lleis o teories.

El coneixement que altres ens comuniquen o que llegim es comprèn bé si s'associa a experiència directa feta anteriorment.

Entre els set i els dotze anys d'edat s'acumulen operacions concretes. Són aquestes moltes operacions les que permeten, a partir dels dotze anys, arribar a la generalització i així fer les operacions formals que sintetitzen conceptes cada vegada més abstractes.

En condicions naturals, els interessos corresponen a les aptituds personals més desenvolupades. Els condicionaments socials, de prestigi o econòmics i la projecció dels pares sobre els fills poden alterar aquesta correspondència.

Tensions

Entre cobrir un currículum extens passant-hi per sobre i fer suficients activitats d'observació i experimentació per a gaudir del coneixement científic.

Entre el llibre de text, un compendi concentrat d'informacions, nocions i conceptes, i la realització d'experiències amb un procés d'assaig i error.

Entre alumnes d'escoles que acumulen extensos coneixements de record i alumnes d'altres escoles que han elaborat experiències raonades i tenen menys coneixements, encara que saben orientar-se i cercar-los.

Entre les famílies que sospiren per tenir un fill superdotat que intenta respondre a les seves expectatives i el desenvolupament natural d'altres capacitats que duu l'infant o jove a comportaments poc previsibles.

Referents

Els passos del mètode Decroly són ben actuals per a l'educació primària: observació, associació, expressió. Però avui cal no enganyar-se amb interessos efimers creats per la comunicació de massa i consum. Cal anar als interessos vitals, els que corresponen a les necessitats humanes: alimentar-se, tenir un habitatge i relacionar-se amb família, amics i veïns.

A l'educació secundària convé emprar la metodologia d'estudi de casos, poc generalitzada, i el mètode de projectes, aplicat generalment amb poc sistema. Els alumnes s'han d'aplicar activament a un cas o projecte, però seran receptors dels que han fet altres equips de companys i els faran seus. La comprensió està garantida perquè tots han fet l'experiència directa i l'aprenentatge es multiplica per economia d'escala.

La detecció d'alumnes amb altes capacitats l'han de fer els docents habituals per observació directa i recull de notes descriptives. Així mateix, cal alliberar de feines rutinàries alumnes que ja les dominen i acordar amb ells altres activitats sobre el tema que siguin més estimulants de pensament i iniciativa.

Caldrà trobar l'ajustament entre possibles altes capacitats fent feines diferenciades i conviure amb els companys amb harmonia acceptant que, amb altres aptituds, poden aprendre d'ells. En cap cas l'avançament intel·lectual no ha de fer desatendre la maduresa emocional, i per això no és convenient estimular els savis si això fa que puguin ser uns amargats.

Accions

Si no estem en un ensenyament memorístic, l'aprenentatge s'ha de fer habitualment en col·laboració, en equip. Cousinet³¹ va dissenyar molt precisament el mètode de treball d'equips: planificació, distribució de tasques individuals, elaboració conjunta i realització final. Així, el treball en equip motiva, compromet i exigeix treball individual.

31. Roger Cousinet, inspector escolar i professor de pedagogia, «Le travail d'équipe» (1931), va ser conferenciant convidat de l'Escola d'Estiu de 1934 a Barcelona.

Els suports digitals permeten disposar de tota mena d'informació en formats diversos: articles, informes científics, vídeos, bases de dades, narracions, films... El professor ha de reduir les explicacions de presentació i elaborar guies, tipus WebQuest, per al treball autònom d'alumnes i equips. És inacceptable demanar als alumnes que cerquin tot allò que trobin sense cap acotació.

A l'educació primària, cal fer moltes observacions i experimentacions concretes amb associacions lliures sense entretenir-se en establir sistemes. Aquest cúmul d'experiències donarà pas natural a la generalització: establiment de classificacions i lleis. A l'educació secundària, cal sintetitzar les experiències amb estudi i documentació i s'arribarà a la construcció conceptual personal coincident amb la de la comunitat científica, però no sempre.

Les elaboracions científiques escolars poden arribar a tenir tant de valor que es puguin fer presentacions i exposicions en centres cívics, sales municipals, associacions de veïns o agrupacions religioses, que interessaran no solament les famílies dels alumnes sinó els ciutadans en general. Així mateix, es poden publicar en revistes locals si tenen valor de comunicació científica.

Cal detectar aviat alumnes que destaquen per la seva capacitat d'observació, emissió de conjectures i explicacions i inventiva per a trobar solucions. A l'educació primària, se'ls han de donar ocasions d'ampliar el que s'està fent amb més complexitat; un repte rere l'altre. A l'educació secundària, en alguns temes poden seguir un pla individual avançat.

Els alumnes amb altes capacitats manifestes han de tenir oportunitats diferenciades. A l'educació primària, poden tenir sessions autònomes fora de l'activitat de classe. A l'educació secundària, poden reduir un dia setmanal l'assistència a l'institut o col·legi i estar tot el dia al costat de científics i professionals en entorns especialitzats (per exemple: al museu de la ciència, al parc zoològic, a l'observatori astronòmic, a l'observatori atmosfèric, a una unitat de control marítim o de control aeri, a un laboratori químic, a un centre d'electrònica avançada...). Malgrat l'absència escolar setmanal d'un dia, han de complir amb tota la feina com els seus companys, i ho podran fer, si efectivament mostren altes capacitats.

A partir del quinze anys els alumnes amb altes capacitats poden ser aplegats anualment en estades d'una setmana o quinze dies en albergs de joventut o residències, amb dos objectius: d'una banda, escoltar i dialogar amb científics i tecnòlegs acreditats en sessions ben planificades i, d'altra banda, fer una activitat d'autoconeixement i creixement personal en l'àmbit de les emocions en previsió de conflictes lligats a les seves capacitats no habituals. Com a criteri general no s'ha d'avançar de curs els alumnes amb altes capacitats i han de conviure amb els companys segons agrupacions habituals.

Cal posar a disposició dels alumnes recercadors o inventors un espai de treball lliure (el garatge de Steve Jobs) on puguin anar fora d'hores de classe i també a

vegades en hores de classe si es fa un aprenentatge que tenen clarament assolit. S'ha de promoure que també a casa alguns alumnes disposin d'un taller de creació.

La institució escolar ha d'oferir als mitjans de comunicació (premsa, ràdio i televisió) elaboracions de qualitat d'alumnes que poden interessar els lectors o l'audiència. Alhora, el reconeixement dels alumnes és un activador d'endorfines que es convertiran en noves iniciatives.

Cultura

Accés habitual a revistes científiques, a webs d'organismes prestigiosos i a blogs de científics eminents.

Estar sempre atent a l'actualitat i disposar d'informació, analitzar-la críticament i emetre pensament propi.

Visites amb interès cultural i científic en temps de lleure i vacances. El lleure familiar no té per què estar renyit amb la proactivitat científica, que no descansa.

El món escrit: descripció, percepció, imaginació i projecció

Un món per viure, reviure i aprendre.

Principis

Hi ha un món 3, segons Karl Popper, més enllà del coneixement objectiu i la interpretació subjectiva que amb la cultura ha adquirit vida pròpia. El món pensat, escrit, narrat i teoritzat.

L'humà actual no pot viure al marge d'aquest món construït per la família humana sense risc de perdre la seva condició.

El món pensat i escrit forma part de l'aliment cultural diari. S'ingereix aliment cuinat i es produeix satisfacció i expressió cultural.

Cal una dieta cultural variada per a una bona salut humana amb predominança d'aquells productes que potencien les nostres aptituds.

La cultura amb la seva amplitud aporta tots els sentits possibles al sense sentit natural. La vida humana ja no és possible sense que li donem sentit per al final retornar al silenci del no-res.

Tensions

Entre la vida i imaginació personal i la codificació escrita que cal desentrellar amb exercici regular.

Entre la imposició escolar de la lectura i la pròpia imaginació, la necessitat de fer-se la pel·lícula mental d'allò que es llegeix.

Entre el tipus de textos que imposa l'escola o que agraden el mestre i els textos que connectaran amb la pròpia imatge mental.

Entre els excessos d'atenció a la producció audiovisual i la falta de temps avorrits per a explorar la lectura.

Entre les activitats curriculars proposades a tots i allò que pot inicialment interessar cada alumne.

Entre les publicacions més publicidades i venudes i aquelles que poden enganxar cada alumne.

Referents

Llegir és una conducta habituada quan s'ha superat la dificultat tècnica de descodificació i projecció imaginativa. Però, alhora, l'hàbit autònom no és una qüestió de tècnica i cal iniciar-se per l'emoció per a la projecció imaginativa.

Caldria iniciar cada alumne en lectures properes que corresponen als seus interessos i aficions per afermar l'automatisme tècnic i adquirir l'hàbit, quan ja no comporta especial esforç.

El mestre ha de saber fer que l'alumne després de trobar el seu gust sàpiga diversificar els gustos.

Accions

Quan l'infant ja confegeix els textos hem d'observar quins tipus l'enganxen més. En la lectura individual autònoma ha de llegir allò que vulgui, si bé el mestre li ha de donar orientacions que també l'interessaran.

No hi pot haver nivells de qualitat en els textos. És igual llegir narrativa de fantasia que realista, descripcions geogràfiques que contes i faules morals, guies de natura o almanacs de futbol o esports olímpics. El còmic amb text és un altre llenguatge pel qual es poden introduir alguns alumnes.

El gust per la lectura es comunica emotivament i es troba quan el lector es deixa anar, seduït entra en un món i s'aïlla de l'entorn immediat. Això ho ha d'observar el mestre en els temps de lectura individual lliure sense cap intervenció ni interferència.

Altra cosa és la classe de llengua en la qual hem d'ensenyar a llegir i distingir textos narratius de descriptius, argumentatius. Hem d'ensenyar a comprendre què diu el text, què s'infereix i què pot continuar.

Una activitat potent intermèdia és establir un llibre de lectura comú que se seguirà durant dos o tres mesos. Lectura oral i prosòdica del mestre, lectura alternada amb els alumnes, teatralització o dibuix d'algunes escenes, pàgines de lectura mental, diàleg sobre la lectura...³²

32. Ens satisfà recordar com han gaudit i han quedat enganxats alumnes no predisposats a la lectura amb un llibre emocionant conduït pel mestre: *El zoo d'en Pitus*, als vuit anys; *En Jim Botó i en Lluc el maquinista*, als nou anys; *Dídac, Berta i la màquina de lligar boira*, als deu anys; *Aventura en los Andes*, als dotze anys; *Ebre avall*, als catorze anys.

Les antologies de textos poden ser un instrument excel·lent. Permeten fer assignacions prèvies a alumnes que es poden preparar la lectura a casa. Es pot fer reeixir així a alumnes amb més dificultats fent amb ells una «preparació secreta». Són unitats breus a les quals pot seguir una excel·lent activitat de conversa o llegua oral.³³ Les antologies poden també ser temàtiques.³⁴

L'hora setmanal de biblioteca va comportar prendre consciència de la importància de la lectura a l'escola, però no ha comportat un progrés. La freqüència de lectura autònoma ha de ser superior, encara que breu. És preferible lectura amb biblioteca d'aula en tres temps comuns de vint minuts als quals els alumnes més enganxats n'afegiran altres tres o sis en temps disponible a classe o a casa. El llibre ha d'anar sempre amb l'infant i quan serà gran anirà al tren o a l'autobús amb ell.

Cultura

La lectura és una activitat cultural humana sense contingut perquè pot tenir tots els continguts. Els continguts han d'interessar la persona i no hi pot haver un cànon.

No és millor una lectura que una altra, encara que podem estar atents a aquelles lectures que a través del temps han assolit un clar reconeixement, tot i que potser no ens interessaran.

La cultura de massa i consum posa determinades obres en primera línia per raons purament comercials i, malgrat ser molt difoses, poden tenir escàs valor o poden no interessar alguns. Altrament, convé que cada lector recomani raonadament aquelles obres que li semblen interessants i és possible que arribin a la primera línia i les acabarà de difondre el sistema comercial.³⁵

33. L'inspector escolar i pedagog Herminio Almendros ja va publicar el 1931, a Barcelona, *Pueblos y leyendas*, una autèntica antologia de diversitat cultural *avant la lettre*, que hem comprovat que entusiasma alumnes d'onze anys. En el seu exili a Cuba es va encarregar de les publicacions per a joves. El 1968 es publica a Barcelona *Fiesta*, una antologia de textos amb protagonistes animals que feia les delícies dels infants de set anys. Esmentem aquestes publicacions perquè pensem que s'haurien de reeditar.

34. Artur Martorell, mestre i pedagog català, va publicar aquelles antologies d'admiració de la Terra i d'estimació al país: *La mar, la plana, la muntanya*, Barcelona, Gustau Gili, 1934; *Les plantes, els animals, els elements*, Barcelona, Teide, 1968, que eren una manera de donar a conèixer el país amb alta sensibilitat als infants d'educació primària.

35. Esmentem dos casos de llibres. *La sombra del viento* (2001), un títol poètic, suggerent o enigmàtic que ens va cridar l'atenció i vàrem encarregar al llibreter. La gran venda va venir dos anys després d'haver anat escampant arreu la seva consistència com a novel·la per a adults i adolescents. *El codi da Vinci* (2002), un títol anunciat i publicat abans de la seva publicació que va crear expectativa. Els venedors de llibres el recomanaven com una novel·la d'intriga gairebé equivalent a *El nom de la rosa*, però l'única intriga era que explicava maldats d'una institució religiosa. Els llibres de Harry Potter (2003) han estat dels més venuts perquè les àvies, aconsellades pels venedors de llibres, els compraven per als fillols, però molts no han estat llegits. Convé distingir entre llibreters i venedors de llibres.

Un món de llengües, tan semblants, tan diferents

Ciudadans plurilingües.

Principis

La discriminació auditiva és resultat del desenvolupament cerebral activat pels estímuls de l'entorn en la primera edat.

La reproducció fonètica per imitació va activant petits músculs bucofacials amb gran facilitat els primers anys, capacitat d'execució que queda activada de per vida.

L'alt desenvolupament cognitiu motor dels primers anys, verbalització d'accions o comunicació amb suport d'imatges, permet establir els vincles fonològics que donen significat a les paraules.

El desenvolupament del llenguatge és possible per la gran plasticitat del cervell dels primers anys, i tot queda enregistrat segons la programació externa rebuda.

L'exposició primerenca a diverses llengües pot endarrerir lleugerament la consolidació del llenguatge, però quan es consoliden es distingeixen funcionalment.

El vincle emotiu és determinant en l'aprenentatge de les llengües, vincle amb qui s'aprèn la llengua que acaba transferint-se directament a la llengua.

Tensions

Entre la capacitat per al llenguatge i la pobresa d'estímuls, falta d'exigència o inexistència de vincle afectiu sòlid.³⁶

36. El bloqueig del llenguatge i les respostes expressives substitutives perquè no faltava capacitat mental va quedar molt ben retratat al film *Die Blechtrommel* (*El timbal de llauna*) (1979) de Volker Schlöndorff.

Entre la llengua familiar i la llengua d'aprenentatge escolar, tant si són diferents com si és la mateixa amb registre diferent.

Entre la llengua d'aprenentatge de l'escola i la comunicació entre alumnes amb una llengua que els és més propera.

Entre la llengua pròpia d'un país i la necessitat d'una llengua comuna de caràcter internacional. Conflicte entre identitat i pragmatisme.

Referents

La família ofereix a l'infant la seva llengua amb el seu registre, potser limitat. El més important és que el vincle afectiu sigui ferm.

Si l'infant té la capacitat natural sense discapacitat sensorial o cognitiva, no és negatiu sinó favorable que pares o avis parlin llengües diferents si mostren interès cap a l'altra llengua.

L'escola és una nova oportunitat, ja als tres anys d'edat, per a compensar les limitacions d'estimulació del llenguatge de l'entorn i aplicar la capacitat a altres registres i llengües.

La comunicació amb significat i la llengua oral amb actitud afectiva sempre han d'anar per davant de la sistematització de l'aprenentatge, de la llengua escrita i de la gramàtica, exigència aquesta necessària per a un perfeccionament final.

La seguretat espontània del mestre en l'ús de la llengua que ensenya és imprescindible. Això, però, no ha de comportar que cada llengua s'identifiqui amb un mestre, sinó que tots són competents en major o menor grau en diverses llengües. Si no hi ha un nombre significatiu de mestres de l'escola que poden usar la llengua estrangera amb els alumnes de manera funcional, l'aprenentatge quedarà reduït a la classe de llengua estrangera amb resultats molt limitats.

En iniciar la llengua estrangera, havent consolidat l'aprenentatge de dues llengües, cal fer una avaluació de la competència lingüística personal i dissenyar itineraris adequats a les possibilitats de cada alumne. No podem demanar a tots el mateix.

L'increment d'hores de classe de llengua estrangera o la seva anticipació a l'edat més primerenca ha estat una inversió d'alts costos que ha mostrat escassos resultats. Així mateix, les famílies han contribuït amb costos econòmics i socials matriculant els infants en escoles d'idiomes o pagant estades a l'estranger. Cal emprendre altres accions menys costoses i més eficaces.

Accions

Cal donar un bon repertori de llengua oral per a recepció: cançons, recitats, estructures dialogades, que els alumnes han de saber de memòria, cosa que afermarà la precisió fonètica.

El mestre o la mestra són en tot moment model de llengua. Si hi ha particularitats diferencials, s'han d'identificar als alumnes (català apitxat o de les illes, castellà de Castella o d'Andalusia, anglès britànic o americà), per afavorir que els alumnes incorporin registres diferents.

La llengua estrangera, l'anglès majoritàriament, o altra, cal aprendre-la amb les seves particularitats, però sempre amb relació a les llengües ja apreses abans notant coincidències i diferències.

Als cinc anys d'edat és un bon moment per fer un diagnòstic pedagògic de la competència lingüística i fer pronòstic dissenyant l'itinerari adequat. Caldrà disposar d'una prova de competència que pugui aplicar de manera habitual el mestre que coneix bé l'alumne.

La pertinença a l'àrea lingüística romànica, unes set llengües tan pròximes, configura una oportunitat de plurilingüisme excepcional. Als alumnes amb alta competència lingüística cal oferir-los una segona llengua estrangera. Si aquesta és el francès, és millor iniciar-la abans que l'anglès per proximitat lingüística. L'aprenentatge d'una tercera llengua romànica donaria accés a totes les llengües romàniques en lectura i comprensió oral.³⁷

Tan bon punt els alumnes tenen un coneixement funcional de la llengua estrangera l'han d'incorporar com a font d'informació en l'estudi dels temes de coneixement i adquirir el vocabulari i expressions propis equivalents als de les llengües catalana i castellana. Qualsevol mestre amb coneixement funcional de la llengua estrangera ha de mirar de fer-ne ús en matèries no lingüístiques. (Això fa supèrflua la decisió de fer una o més àrees en llengua estrangera.) Altrament, si la font d'informació és Internet, l'accés a la llengua estrangera o a diverses llengües s'ha de convertir en activitat habitual i els mestres han d'acompanyar en la correcta interpretació.

Les didàctiques de llengües estrangeres són les que més han evolucionat, sovint més que la didàctica de la llengua pròpia. En primer lloc, s'han d'aprendre estructures orals de comunicació, sense necessitat d'escriure. Sobre una llengua oral força construïda s'inicia la lectura i l'escriptura. Sobre l'escrit s'analitzen les estructures morfosintàctiques de la manera més funcional possible donant les mínimes normes gramaticals. Parlar, llegir i escriure la llengua són les competències que cal assolir; la gramàtica ajuda a una precisió més gran, però un coneixement de la gramàtica no garanteix la competència lingüística.

Al parvulari de l'educació infantil, cal introduir un ampli repertori de cançons, de recitatius, de diàlegs dramatitzats memoritzats, d'alguns relats verboicònics de

37. *EuroComRom - Els set sedassos: aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*, Aachen, Shaker Verlag, 2003. Presenta un mètode d'alta rellevància europea elaborat pels filòlegs Esteve Clua, Pilar Estelrich, Horst G. Klein, Tilbert D. Stegmann.

qualitat. Són anys de sentir i repetir la llengua, que és com aprèn la llengua l'infant des que neix fins que la parla als dos anys. L'activitat coral (tots alhora) s'ha d'alternar amb la intervenció individual (cançó o frase) purament repetitiva o imitativa.

Al cicle inicial d'educació primària, quan es consolida la lectura i escriptura en les llengües pròpies, es va integrant el vocabulari i les estructures de llengua estrangera oral. Ja hi ha producció pròpia de llengua en diàlegs o estructures de resposta a preguntes.

Al cicle mitjà es fa consolidació i transició. Els alumnes que iniciïn la llengua anglesa per haver-ne fet una altra abans, podran accelerar-se i posar-se al mateix nivell al cicle superior. La transferència d'aprenentatge és altament positiva si la seqüència segueix lleis de proximitat evolutiva a la complexitat, neurològica i sociolingüística.

Al cicle superior d'educació primària es llegeixen autònomament petites narracions en llengua estrangera o en grups reduïts de lectura oral rotativa. Les preguntes sobre la lectura donen motiu d'estructures de resposta que es van perfeccionant progressivament. La identificació d'etiquetes i lectura d'instruccions en llengua anglesa i la seva comprensió ha de ser un hàbit en l'alumne. Els exercicis de composició escrita es van incrementant segons la seguretat de cada alumne; cal evitar que s'escrigui amb un excés d'errors, ja que genera inseguretat afeblint la voluntat d'escriure.

A l'educació secundària, cal incorporar ja la lectura de petits llibres de narrativa o aventura en llengua anglesa en clubs de lectura (sis o vuit alumnes que llegeixen un mateix llibre i en parlen, conduïts pel professor o circumstancialment per un alumne més gran (de batxillerat o universitari). L'escriptura es pot fer en exercicis pautats, però caldria impulsar per als alumnes més avançats el taller d'escriptura potenciant que sorgeixin narradors, cronistes, redactors. Els exercicis de morfosintaxi i correcció d'estructures de comunicació són imprescindibles per a un alt domini de la llengua, però no haurien d'ofegar la voluntat de comunicació i el gust per la lectura dels qui hi tenen menys facilitat.

Accions de l'Administració

Si l'Administració dóna prioritat a l'aprenentatge consolidat d'una llengua estrangera per a tots els alumnes, una primera mesura hauria de ser assignar dues hores de professor de llengua estrangera per cada hora de classe dels alumnes per tal que es pogués fer sempre en grup col·loquial reduït (com així es fa en escoles privades d'idiomes).

Una segona acció hauria de ser consolidar el fràgil coneixement de l'anglès que tenen molts mestres. El mestre de l'especialitat de llengua anglesa pot destinar unes

hores de la seva dedicació docent a activar la llengua anglesa dels seus companys en sessions de conversa dins l'horari laboral. (Els mestres s'estalviarien els costos i temps de desplaçament i el neguit d'anar a una classe amb els deures fets.) Aquests mestres tard o d'hora estaran capacitats per a usar la llengua anglesa en àrees de coneixement i de resolució pràctica.

Cultura

La música angloamericana tan difosa entre els alumnes ha de trobar el seu lloc a l'aula. D'altra banda, cal desafiar els alumnes a comprendre allò que diuen que els agrada, penetrar el seu significat i analitzar el valor o poc valor de contingut amb independència del gust musical.

La música recitativa rap (*rhythm and poetry*) és un excel·lent recurs per repetir o per crear producció ràpida en llengua anglesa que pot atrapar alguns dels alumnes menys motivats pels aprenentatges acadèmics.

La presència ocasional a l'escola o institut de persones de cultura de llengua estrangera (pares, amics o ciutadans) aporta significativitat a la llengua. Avui és fàcil trobar entre les famílies algun pare o mare d'una altra llengua familiar o bé que, per raons professionals, viatja i es comunica fluidament en llengua anglesa.

Per crear situacions de pràctica de la llengua estrangera, s'han d'introduir estratègicament determinats documents emesos per televisió en anglès o altra llengua estrangera o articles d'actualitat de publicacions científiques o tecnològiques detectats pels professors. La ràdio és un excel·lent recurs per a captar registres fonètics diversos sense cap suport visual; pura oïda.

Els motius per aprendre i l'ensenyament escolar

«El dolor de no comprendre.»³⁸

Principis

Capacitat general i aptituds diferenciades. Cal conèixer l'alumne i proposar-li un aprenentatge adequat a les seves possibilitats. Convé d'entrada posar en actiu les seves aptituds més manifestes.

L'alumne no pot ser fracàs escolar. Si té discapacitat no podem esperar allò que no està al seu abast. Si té capacitat i no aprèn, és falta d'encert de l'acció escolar.

L'alumne és una persona amb vivències anteriors. Si algunes dificulten l'aprenentatge no cal fer-lo culpable, i cal trobar la manera d'acceptar-lo perquè s'accepti ell mateix, única via de possible canvi.

Tot alumne necessita una personalitat social, un reconeixement. És previ aquest reconeixement en qualsevol aptitud o per un aprenentatge.

El dolor de no comprendre i de no poder aprendre explica molt bé la falta de motivació d'alguns alumnes que si tenen capacitat ho compensen amb actuacions de provocació. Ho hem de llegir com a resiliència encara que negativa.

La resposta inicial pot ser odi al professor i menyspreu als bons alumnes com a indicador de no haver trobat una personalitat social reconeguda.

38. Prenem aquesta expressió del professor i escriptor Daniel PENNAC a *Chagrin d'école*, 2007 (*Mal d'escola*, 2008). La prenem per evitar l'expressió «fracàs escolar» que s'aplica a l'alumne quan podria ser la falta d'encert de l'escola que justament pateix l'alumne. Tampoc no ens satisfà l'expressió contrària, «èxit escolar», atès que l'èxit no té sempre relació amb la qualitat; hi ha èxits de venda, programes d'èxit de qualsevol beneiteria.

Alguns alumnes amb bona capacitat no aplicada estan sobrats d'energia i poden tenir un comportament dissocial per avorriments agressius.³⁹

Tensions

Entre l'atenció al currículum escolar pensat per a tots els alumnes i la possibilitat i procés de cada alumne que farà el seu currículum d'aprenentatge i estudis.

Entre el mestre o professor que tracta tots els alumnes igual i la diferenciació individual que fa necessari un tractament personalitzat.

Entre la imatge d'èxit donada pels mitjans de comunicació i el desenvolupament integral i harmònic de cada persona.

Entre el valor social i econòmic donat a cada professió o camp de coneixement i les aspiracions personals segons capacitat i aptituds diferenciades.

Referents

Falta diagnòstic pedagògic, necessari en els alumnes amb dificultats. No és suficient el diagnòstic mèdic o psicològic. S'ha de fer habitualment el diagnòstic pedagògic també en alumnes que no tenen dificultats per així establir l'atribució de causa al bon efecte. És una activitat empírica *post facto*: trobar les explicacions és una pràctica que ha de fer tot docent⁴⁰ ja que aporta el coneixement científic que dona les claus per anar afinant el diagnòstic pedagògic.

Un diagnòstic pedagògic ha d'acumular valoració diacrònica de l'infant relativa a: estat de la mare en gestació i naixement, alteracions manifestes, seguretat i vincle afectiu familiar, entorn familiar i social, fets rellevants o factor d'atzar, procés escolar anterior...

Coneixent les fortaleces i debilitats, cal potenciar les fortaleces i compensar les debilitats: les de salut, amb intervenció mèdica; les socials, introduint factors de compensació: vinculació a l'escoltisme o a un esplai, afavoriment d'una relació amb uns oncles i cosins, inscripció a un esbart o colla castellera...

L'eficàcia de les actuacions pedagògiques no depèn tant de la precisió del diagnòstic com del coneixement de l'alumne i de la intuïció fonamentada dels mestres o professors.

39. El pedagog Felix von Cube ha fet l'aplicació de la llei de la doble quantificació potència-estímul de Konrad Lorenz a l'educació i ha identificat la conducta d'avorriment agressiu.

40. Recordem novament la imatge del doctor Itard (François Truffaut) al film *L'infant salvatge* prenent nota de les observacions dels progressos o dificultats de Victor per anar reflexionant a fons i amb calma, fins i tot dialogant amb la criada.

El diagnòstic pedagògic ha d'anar sempre completat del pronòstic pedagògic, condicionat a les actuacions que es proposen, i ha d'evitar sentències de judici impròpies de l'educació.

Cal corregir l'error pedagògic més greu en l'ensenyament actual, herència de l'ensenyament selectiu: si un alumne no té un determinat coneixement, que treballi més, més hores o reforç; si no supera les matèries, que repeteixi curs. El gran retard d'un alumne en matemàtiques o en llengua no es resol, d'entrada, incrementant les hores de matemàtiques o de llengua ni reduint les d'altres matèries que encara el puguin interessar.

En un ensenyament comprensiu, si volem que tots els joves ciutadans facin el recorregut de deu anys d'escolarització, l'actuació pedagògica ha de ser ben diferent. En primer lloc, si un alumne no supera les matèries més acadèmiques, hem de veure si pot trobar la seva personalitat social a tecnologia (hàbil en reparacions), a educació física (bon jugador d'un esport), a visual i plàstica (dibuixant de manga o pintor de grafit mural)... Si cal, primer dedicant més temps a aquestes activitats i passant a fer dibuix tècnic i amidament, redactant reglaments d'esport o documentant lligues, o bé cercant nous arguments literaris per a còmics.⁴¹

Accions

Cal posar com a acció prèvia de l'activitat docent l'observació de l'infant o jove, abans de ser alumne, quan entra a l'escola, en temps informal al pati, quan està amb la seva colla o quan surt de l'institut.

Cal presentar el coneixement i les activitats d'aprenentatge amb autoritat pròpia, mai perquè és prescriptiu al currículum. Admetre també que hi ha encara moltes coses per a aprendre, que tots som aprenents.

Cal presentar el coneixement ben estructurat, doblement o triplement estructurat, per tal que tots assoleixin l'estructura primària; alguns, l'estructura secundària, i els qui puguin, una estructura de complexitat oberta a la creativitat.

Cal delimitar aquells coneixements que cal recordar (memòria) per poder progressar dels altres que cal saber on consultar. Cal exercitar amb regularitat aquells coneixements instrumentals, els que exigeixen repetició: llegir, escriure, calcular mentalment, operar aritmèticament, amidar amb precisió, consultar diccionaris, cercar als atles i anuaris.

41. L'acció pedagògica del professor de llengua de Daniel Pennac —segons que ens relata— és d'una intuïció prospectiva. Davant d'un alumne que no fa feina de gramàtica i que s'inventa excuses l'alternativa és: «Deixa de fer gramàtica i escriu cada setmana un capítol de novel·la de ficció. I possiblement, quan escriguis molt, faràs ús de la gramàtica per polir els textos.»

Cal habituar a la revisió i autocorrecció, al càlcul estimatiu, a la comprovació, a la contrastació d'informacions, a l'ús de fonts diverses, a proposar l'argument contrari.

L'aplec a la institució escolar avui ha de ser per a aprendre junts, en col·laboració, en equip. No solament en projectes de coneixement del medi, sinó també en la resolució de problemes de matemàtiques o de física. L'alumne s'ha de fer responsable del seu aprenentatge, i alguns avançaran poc, però sols podrien haver quedat encallats i abandonar l'intent.

La lectura es pot fer en col·laboració com a club de lectura i, abans o més tard, tots els participants hi poden quedar enganxats. L'escriptura és més personal, però es pot fer en taller d'escriptura en el qual cadascú presenta la seva creació i escolta les aportacions dels altres o aprèn de les creacions dels altres.

Quan es fa treball en equip, s'ha de fer amb lideratge, divisió de la feina, encàrrecs i responsabilitats individuals i resposta de cada alumne al conjunt de l'elaboració, no solament a la seva part.

Correspon al mestre o professor conèixer el progrés de cada alumne, no per exàmens, sinó per diàleg amb el mateix alumne sobre la feina feta i també amb proves de contrast. La primera distinció que cal considerar quan un alumne no assoleix els aprenentatges, no supera les matèries, és atribuir-ho a limitacions personals, a causes externes o a falta de voluntat personal. El tractament pedagògic ha de respondre a la causa i no es pot fer el mateix en tots els casos.

L'alumne ha de participar en l'avaluació. Abans no faci la valoració el professor, l'ha de fer l'alumne. Si hi ha diferència de valoració entre professor i alumne, cal parlar-ne i trobar l'explicació. La repetició de curs pot ser una bona mesura si l'alumne té interès, però necessita més temps. La repetició de curs és mesura contraproductiva en alumnes que no hi posen voluntat, que no tenen interès. La repetició de curs s'ha de veure com un premi o nova oportunitat, en cap cas com a penalització per no haver assolit els resultats.

L'activitat d'aprenentatge no pot estar tot el temps regulada, especialment en alumnes a partir dels deu anys. Cal deixar temps d'autoorganització i de decisió per quina activitat es fa primer i quina es fa després. La fragmentació horària de vella herència escolàstica no afavoreix l'interès dels alumnes en una societat, l'actual, amb accés a molt diverses fonts d'informació.

El docent que coneix els alumnes no els ha de demanar una feina que no està al seu abast o que, al contrari, està més que superada. Tot alumne ha d'aprendre amb tensió mesurada entre la seva capacitat i l'activitat que se li proposa. Quan assoleixi hàbits de treball autònom, serà ell mateix qui es marcarà les fites que li demanen esforç i li aporten un cert progrés.

Una pràctica no considerada que contribuiria a aproximar professors i alumnes és quantificar la feina en temps de dedicació. Qualsevol activitat el professor l'ha

de quantificar en temps previst i l'alumne l'ha de completar indicant el temps invertit. Les valoracions es van aproximant dia a dia, i cada alumne acaba sabent si ell necessita un increment percentual o, al contrari, estalvia un temps que invertirà en una activitat proactiva.

Cultura

La identitat en la societat democràtica és resultant de la pertinença a un grup o tradició i de la llibertat de donar sentit per arribar a prendre consciència de si mateix.⁴² L'educació s'ha de realitzar en una societat complexa, però s'ha de bastir sobre alguns referents estables i troba especials dificultats en la deriva postmoderna, és a dir, la modernitat en excés, per ella mateixa.

El sociòleg Zygmunt Bauman ha trobat imatges clares per radiografiar la nostra societat: la societat líquida, la societat arxipèlag. Una societat no gens estable, canviant segons les circumstàncies, fragmentada segons grups d'origen diferent. Cauen vells conceptes com *socialització primària* o *patrons socials*. L'educació queda en desconcert. I necessàriament cal fer un salt per sortir del desconcert sense tornar a l'educació uniforme, monàrquica (d'autoritat única).

Els mestres i professors necessiten estar proveïts d'una base filosòfica sòlida sense que hagi de ser dogmàtica, indubtablement oberta al pluralisme de la societat. Paul Ricoeur aporta una filosofia oberta a la interpretació, una filosofia de la voluntat, reflexió de complementarietat entre la narració i l'acció que donaria solidesa a l'acció pedagògica. Caldrà incorporar-la a la formació dels nous docents.

I sens perjudici de la llibertat personal, cal complir determinades exigències socials referides a aprenentatges i conductes culturals que s'aprenen en l'etapa educativa escolaritzada. A l'educació primària les ha d'assolir el 100 %, menys el 5 % que ha estat identificat amb limitacions personals; les socials haurien de poder ser compensades. L'educació secundària l'han de superar amb aprenentatges bàsics, notables o excel·lents el 100 %, menys el 7 % del conjunt de la població de setze anys, ja que algunes disfuncions personals es manifesten en l'adolescència. Cap jove ciutadà no ha d'abandonar l'educació i caldrà diversificar el sistema escolar en l'etapa final per tal que cada alumne en pugui sortir beneficiat.

42. Aquesta fonamentació filosòfica necessària a l'educació ha estat ben exposada per Heidegger «ser al món concret» i Gadamer «naixem en una tradició». Això podia ser simple en una societat tradicional amb jerarquia autoritària. Avui, en una societat oberta, hom pertany a un grup, neix en una tradició, però ha de fer la seva opció ètica entre diversitat de sentits, salvant el conflicte frontal amb la moral social que es presenta com a universal i esdevé restrictiva d'algunes llibertats.

La llar d'infants

Espai de desenvolupament personal i social. Centre d'orientació en pedagogia familiar.

Principis

El desenvolupament de l'infant segueix l'impuls biogenètic en un entorn social cultural que li aporta estímuls.

La interacció amb altres infants i amb adults que coneixen el moment maduratiu són un estímulo imprescindible per al desenvolupament.

Avui pares i avis no poden educar solament per tradició. S'han de prendre decisions sobre usos i situacions noves amb coneixement i reflexió.

L'exposició habitual a pantalles abans de l'adquisició del llenguatge no afavoreix gens un desenvolupament cognitiu harmònic, atès que la percepció visual és insuficient per comprendre.

Tensions

Entre l'impuls del desenvolupament natural i les restriccions de l'entorn cultural restringit a l'habitatge.

Entre el vincle afectiu amb l'adult que dona la seguretat necessària i la necessitat d'apartar-se'n per explorar el món.

Entre el temps de dedicació dels pares i tutors familiars i les limitacions per horaris i desplaçaments laborals.

Una nova tensió afegida es presenta entre la comunicació directa amb l'educadora i l'entreteniment passiu davant pantalles que impacten amb imatges i efectes sonors.

Referents

L'infant necessita molt més que atenció de salut i alimentària i la negligència o abandó de comunicació corporal, visual i oral és una forma de maltractament infantil que pot afectar un bon desenvolupament.

La llar familiar amb pocs fills i el mode de vida urbà en apartaments han reduït molt els estímuls ambientals. La llar d'infants ofereix interaccions amb altres infants molt favorables en un ambient estimulant.

La llar d'infants no és una escola, és una casa adaptada a la mida i necessitats dels infants menuts. Acompleix la majoria de funcions familiars amb professionals coneixedors del desenvolupament dels infants.

Encara que en alguns casos l'anada a la llar d'infants sigui per raons de guarda, l'atenció s'emmarca en salut i educació.

Cal oferir el servei de llar d'infants a famílies que, malgrat no necessitar la guarda dels menuts, no els poden atendre amb seguretat i criteri.

Tot infant quan assoleix l'autonomia de caminar i explorar el món estaria molt bé entre tres i quatre hores diàries a la llar d'infants amb d'altres iguals com si fossin germans.

Quan l'atenció de l'infant a la llar d'infants cobreix l'horari laboral dels pares, no hauria de superar les vuit hores diàries i cal insistir la família que mantingui un vincle intens les hores que l'infant viu amb ells.

Els adults professionals aporten un model de comunicació i llengua amb cançons, repeticions i rutines que per a alguns infants seran un factor de promoció.

Els professionals de l'educació infantil han d'estar molt atents a les noves ofertes per a infants de la societat de consum. Cal conèixer-les, valorar els seus usos i l'adequació segons l'edat i prendre una decisió pedagògica tan segura com la decisió econòmica dels comercials quan llancen un nou producte. No calen prohibicions, però els ciutadans han de tenir accés a informació i valoració pedagògica.

Posem com a exemple la difusió que van tenir els productes Baby Einstein amb publicitat enganyosa basada en el valor educatiu i de desenvolupar la intel·ligència. La companyia Walt Disney va reconèixer el 2009 que no en podia acreditar el valor educatiu. En realitat hi ha un problema anterior: la sobreestimulació amb imatges i sons, molt atractius però inhibidors si es consumeixen inadecuadament (*La hora de la nana, Baby Einstein español*, <<http://www.youtube.com/watch?v=k0sG5ktAaSU>>).

Cada any l'oferta de joguines per a nadons és més sofisticada: ninos de colors fosforescents, que es mouen, que s'il·luminen intermitentment, que emeten sons, que fan olor..., un excés d'estímuls per a nadons de tres mesos que els pares accepten perquè a l'infant l'atrauen. Algú els ho ha d'explicar.

Accions

Caldrà revisar els sistemes d'agrupació per edat com a únic criteri. La interacció entre grans i més petits desenvolupa actituds complementàries d'imitació o de protecció que enriqueixen el desenvolupament.

El nombre d'infants i la seva edat s'ha de decidir segons que l'adult o adults puguin atendre tots i cadascun dels infants i absorbir qualsevol incident en un ambient serè amb recursos suficients.

L'activitat coral, tots junts a través de cançons, llenguatge verbal i llenguatge corporal, s'alterna amb l'activitat individual que estimula el desenvolupament de les capacitats.

L'activitat regular va creant hàbits que donen seguretat i autonomia a l'infant, sens perjudici d'introduir-hi sempre alguna novetat que aporta sorpresa i creativitat.

Serveis d'orientació pedagògica i de puericultura a pares i ciutadans

Una nova funció necessària en la societat actual la pot acomplir l'equip professional de la llar d'infants. Ser un centre d'orientació per a la criança i la pedagogia familiar, no solament dels infants atesos, sinó de pares, avis o tutors, que amb coneixement milloraran la seva cura dels infants.

Els adults necessiten avui comprendre com es contribueix a una bona adquisició del llenguatge dels infants, què cal fer davant la televisió, amb les pantalles i els dispositius mòbils, quins productes de la indústria alimentària convenen, quines joguines contribueixen i quines inhibeixen, com articular a la llar familiar els horaris dels adults i els dels infants menuts..., i tantes altres novetats que la societat actual ofereix per a les quals ens falta criteri per decidir.

Per consolidar l'educació infantil i el col·lectiu de professionals educadores

A Catalunya, sense suport oficial es creà el 1956 l'Escola de Jardineres Educadores del CICF (Centre d'Influència Catòlica Femenina), impulsada per Ramon Fuster i dirigida per Maria Rosa Farré. Una iniciativa professionalitzadora clarament pedagògica inspirada en el Kindergarten de Fröbel, el desenvolupament natural de l'infant a través del joc. Era una realització molt avançada quan al país solament hi havia les «guarderías laborales».

Actualment, amb un sistema escolar complex i costós, sembla que l'educació a la llar d'infants i al parvulari és de segon ordre. La formació de tècnics superiors de formació professional és fràgil i la universitària de mestres d'educació infantil no atén prou bé la formació en salut, dietètica i desenvolupament neuropsicològic.

En un cas i l'altre, les formadores no són professionals amb llarg exercici professional atès que solament és requerit el títol acadèmic.

Caldrà dissenyar la carrera professional per tal que les educadores o mestres més competents i amb sòlida experiència esdevinguin les formadores de les noves professionals de l'educació infantil. Algunes d'aquestes professionals són les que millor podran atendre el servei d'orientació pedagògica i de puericultura que puguin fer les mateixes llars d'infants i parvularis.

Convé flexibilitzar l'estructura dels establiments d'educació infantil segons entorns. Bon nombre de llars d'infants farien molt bon servei amb infants fins als tres o quatre anys. A les escoles seria suficient que els infants ingressessin als cinc anys, un curs previ a l'ensenyament bàsic. Les escoles podrien fer servei educatiu amb infants menors de cinc anys, però haurien de disposar d'instal·lacions pròpies no sotmeses a la dinàmica de l'educació primària.

Cultura

Tots els ciutadans han d'estar capacitats per a atendre adequadament i amb seguretat un infant coneixent el seu estadi de desenvolupament. La puericultura com a atenció de salut i educació ha de ser una competència de tota persona. El Departament de Salut va iniciar una línia d'orientació en puericultura l'any 2006: *Els primers mesos de vida* <http://www20.gencat.cat/web/content/home_canal_salut/ciutadania/la_salut_de_la_a_a_la_z/b/bebe/documents/arxiu/els_primers_rr>.

En l'educació ordinària cal que els infants, els adolescents i els joves aprenguin a tractar i atendre infants menuts com es feia per necessitat en societats d'altres èpoques.

La llar d'infants amb el seu equip d'educadores professionals pot oferir activitats de formació ciutadana en puericultura. Les llars d'infants públiques i privades han de fer aquest servei a tots els barris i pobles. Tots els ciutadans han d'estar capacitats per a atendre els infants. Tota la ciutat és necessària per a educar els infants petits perquè creixin amb el cap clar i el cor net.

Institut residència setmanal. Pedagogia entre Makarenko i Milani

I amb uns quants jovenets que no tenen cap interès per aprendre, què fem?

Principis

Als dotze anys els aprenentatges instruccionals han d'estar resolts, el gust pel coneixement arrelat i uns hàbits de treball personal i en equip encaminats.

Si no s'han assolit, llevat que s'hagi constatat discapacitat personal, les causes han estat de tipus social, falta de condicions familiars i itinerari escolar no reeixit.

L'adolescència, dels dotze als divuit anys, és el període de construcció de la personalitat i la capacitat personal encara s'està configurant amb noves sinapsis cerebrals.

Tensions

Entre la capacitat personal no canalitzada i l'objecció escolar creixent dels alumnes desmarxats.

Entre el dolor de no comprendre, l'examen escolar amb qualificació negativa i amb més del 40 % d'alumnes que han de repetir curs per fer el mateix.

Entre les famílies que no poden ajudar els fills en l'aprenentatge i el professorat que els cita a entrevista per demanar-los que s'hi impliquin.

Entre uns mitjans de comunicació que compten amb els joves com a millors consumidors i el sistema escolar que aplica un currículum escolar acadèmic amb concessions puntuals.

Referents

Si amb sis o nou anys d'escola tenim nois i noies que no aprenen, no per falta de capacitat, sinó per desinterès total, caldrà emprendre alguna iniciativa diferent.

El desinterès a l'adolescència, a partir del dotze anys, és un indicador greu. Potser ja no es pot resoldre amb els mitjans habituals. No ho pot resoldre el col·legi o institut d'educació secundària; no ho deu poder resoldre la família. Es pot resoldre amb voluntat i intel·ligència de pedagogs com Makarenko a la granja Gorki, d'educadors com Milani a l'escola de Barbiana.

Abans que res l'alumne de més de dotze anys ha de tenir una personalitat social reconeguda. Si no la té i té capacitat personal, es veu abocat a la disrupció.

Quan el professorat sanciona la disrupció públicament, segueix el guió i la confirma. Si la interpreta com a ofensa personal, deixa el seu estatus de professor i es posa a l'alçada d'un adolescent.

Si un alumne mostra total desinterès per l'activitat escolar, la pitjor medicina és la repetició de curs. Més gran d'edat, compensarà el seu complex amb la disrupció i potser amb l'assetjament a alumnes menors.

Solament amb bona comunicació amb l'alumne, el professor pot identificar capacitats específiques o aptituds i proposar-li alguna activitat que el faci reeixir i rebre el reconeixement social.

És un error de gruix d'entrada voler resoldre la insuficiència en matemàtiques o llengua amb més matemàtiques o més llengua. Si l'origen és falta d'interès i confiança en la pròpia capacitat, cal fer aflorar primer les aptituds personals.

Solament si un alumne se sent reconegut en una o altra bona realització pot acceptar públicament el seu desconeixement o retard en altres aprenentatges. És el principi de començar a intentar-ho, encara amb inseguretat.

Després sí que direm amb Pennac que «els mals de gramàtica es curen amb la gramàtica», i els mals d'operatòria i proporcionalitat amb la matemàtica..., quan l'alumne ja hagi vist que ell també és capaç.

Accions

El professor ha d'atendre els alumnes balancejant bé entre comprensió de les carències i l'exigència d'activar les aptituds de l'alumne. En tot cas, el professor mai no ha de perdre la comunicació amb l'alumne.

Mentre hi ha comunicació cal detectar aptituds que es poden activar i mostrar en realitzacions. Tot alumne ha de tenir com a mínim un professor que esdevingui el seu defensor respecte dels incompliments i fets que relataran els altres professors.

La incorporació d'alumnes als serveis de l'escola que demanen acció i responsabilitat amb independència del nivell acadèmic pot ser un bon començament (fer

fotocòpies, compaginar quaderns, atendre el telèfon o la recepció, ajudar en el servei de bar en hores punta, reparar un pany o interruptor elèctric, conrear l'hort escolar, preparar les pràctiques de laboratori, gestionar equips informàtics, de so i de projecció...) per a reconèixer personalitat social a un alumne.

Si un alumne recupera la seva personalitat social a segon d'educació secundària l'anirem estimulant a millorar lectura, matemàtiques, geometria..., malgrat no assoleixi el nivell, ha de passar a tercer i a quart. És al final que el podem convidar a repetir quart i confiar que fins i tot pugui graduar-se.

Acció institucional per a alumnes declarats irrecuperables

Inevitablement, en la situació actual, tenim alumnes que arriben als dotze anys amb molts factors desfavorables i, malgrat la seva capacitat evident, han fet un mal aprenentatge escolar i no mostren cap interès. El seu entorn no és gens favorable i viuen sense expectatives (així eren els joves que Makarenko i Milani van atendre i salvar del fracàs).

Caldrà disposar d'algunes places d'escolarització integrada d'ensenyament i educació. Pensem en un institut residència setmanal on els alumnes pernoctin de dilluns a dijous. El cap de setmana han d'anar amb la família, però hi ha situacions tan poc favorables que caldria disposar d'un torn de professors educadors que pogués atendre alguns alumnes si no poden anar amb la família.

L'institut residència és un semiinternat que pot atendre un centenar d'alumnes dels quatre nivells d'educació secundària (vint-i-quatre alumnes per grup). En tot cas, alumnes seleccionats pel seu nul interès, per passivitat total, per comportaments d'enfrontament, però en cap cas per discapacitat personal o cognitiva. Tampoc no hi haurien d'arribar com a càstig, sinó convidats a una nova oportunitat. Fins a quatre alumnes, voluntàriament, s'hi podrien quedar un cinquè any per assolir el graduat, però en la condició de germà gran o mentor dels més joves.

Els alumnes han de disposar d'habitació individual amb llit, dutxa i taula de treball, de la qual s'han de fer totalment responsables. Les altres activitats s'han de fer en espais i instal·lacions col·lectives, on també hi haurà encàrrecs.

El personal ha de fer la doble funció de docent, professor d'unes matèries, i educador, home o dona de cultura, que pot guiar altres activitats com fer una revista, esports, realitzar vídeos o fotografies, dibuix de còmics, murals, grafitis murals, música instrumental i vocal, teatre i dansa, fusteria, electricitat i sonorització, escultura, mecànica de motocicletes, dissenys de pàgines web..., i el que surti.

L'establiment ha d'estar dotat amb el doble de personal que un institut per no sobrepassar horaris, però, ateses experiències anteriors, no han de ser uns els professors i altres els educadors. Caldrà a temps parcial suport psicològic i psiquiàtric,

mèdic. Caldrà servei d'intendència, però els alumnes hi han de participar directament com haurien de fer a casa seva en aquesta edat.

Cultura

L'ensenyament-aprenentatge ha de connectar al màxim amb la cultura actual i fugir dels esquemes escolàstics. Les activitats de lleure totalment culturals s'han de fer amb iniciativa pròpia, però al costat d'educadors que saben i de qui poden aprendre.

Si un grup reduït d'alumnes ha de quedar-se el cap de setmana han de poder viure com a família d'adopció amb els educadors professors de torn. Ha de ser possible anar junts a un concert, al cinema, veure la televisió, fer esport o xerrar amicalment. També cuinar. Tot gratificant i cultural.

Cultura professional

L'alternativa és per als alumnes sense expectatives. Amb quatre anys es poden recuperar totalment. Els alumnes que finalitzen han de ser els que expliquin el mode de vida i aprenentatge als nous candidats. Fins a quatre alumnes poden consolidar-se amb un any més, però promocionats a germans grans o mentors dels novells.

Al capdavant cal un reduït grup de professors educadors experts voluntaris que poden aglutinar la creativitat i iniciativa de joves professores o professors, que es consolidaran amb una professionalitat singular.

L'institut residència ha d'esdevenir establiment de referència per a actuar amb seguretat i eficàcia amb alumnes desfavorits a qualsevol institut o col·legi. Alguns professors externs hi poden fer estades setmanals per a formació en la pràctica. Els professors residents després d'un període de quatre anys poden ser destinats a instituts o col·legis amb alumnes que necessiten aquesta atenció integrada.

L'experiència ben fonamentada pot ser presentada en reunions professionals i assolir el reconeixement científic si ha aconseguit canviar l'itinerari vital de nois i noies sense expectatives activant la seva voluntat i decisió personal. Els mateixos protagonistes poden ser testimonis en reunions científiques, com ho van ser els alumnes de l'escola de Barbiana de Milani que van exercir professions reconegudes.

Educació especial, pedagogia terapèutica. Formació ocupacional, ocupació protegida

Principis

L'escola inclusiva ha d'acollir tots els alumnes i oferir suports especials a aquells que ho necessiten per tal que puguin conviure en la institució escolar comuna.

Segons que avança el desenvolupament personal amb l'edat, alguns alumnes deixen de tenir interaccions amb els seus companys i pot ser més convenient un entorn de més proximitat i més intensitat de pedagogia terapèutica.

La societat inclusiva promou la integració laboral de persones amb discapacitat i avala iniciatives socials de llocs de treball protegits que puguin tenir en consideració necessitats personals.

Tensions

Entre els alumnes amb necessitats educatives especials i els pares d'alumnes que pensen que els seus fills hi perden a causa dels primers.

Entre els pares d'alumnes amb necessitats educatives especials que pensen que amb més hores d'atenció i sense trobar-se amb altres alumnes amb necessitats educatives especials progressarien més.

Entre mestres i professors que no han rebut la mínima formació per a atendre necessitats educatives especials i troben un alumne a la seva classe que no segueix com els altres.

Referents

Cal valorar l'adequació de l'escolarització d'un alumne amb necessitat educatives especials considerant: el seu estat d'ànim positiu i segur, que s'apliqui a activitats proposades, que tingui interaccions amb els companys.

L'opció d'inclusió és de principi i cal disposar dels suports necessaris. Si amb el creixement no s'assoleix més autonomia no es poden posar suports que inhibeixen l'activitat de l'alumne i cal pensar en una unitat o escola d'educació especial.

En aproximar-se l'adolescència, com a període de canvi, es pot produir una desestabilització transitòria, però en moltes ocasions no es reestabilitza i és el moment de pensar en un canvi a un entorn més terapèutic.

Els suports als alumnes amb necessitats educatives especials corresponen sempre a professionals amb formació que puguin fer intervenció emocional, cognitiva, de llenguatge i de socialització. La intervenció de persones vetlladores o assistents s'ha de reduir al temps mínim i a activitats complementàries concretes; la permanent assistència o vigilància acaba essent una dificultat al desenvolupament.

Accions

Les escoles d'educació especial per a adolescents han de disposar d'instal·lacions específiques per a activitats de manipulació que es dominen per pràctica i gratifiquen. La intervenció cognitiva ha de seguir a la manipulació contribuint a la interiorització de patrons de conducta per a una autonomia bàsica.

Els alumnes d'escoles d'educació especial poden acudir a algunes activitats d'escoles en entorns normalitzats (veure una pel·lícula, participar en una cantada, veure una exposició de realitzacions d'art plàstic). El desplaçament i itinerari ja és per ell mateix un exercici d'autonomia, per bé que vagin acompanyats.

El professionals d'educació i especialitzats dels establiments d'educació especial poden atendre els alumnes en entorns escolars fins als divuit o vint anys. Correspon que, coneixent els alumnes, puguin fer l'orientació més adequada i la cerca de llocs de treball protegit.

Els professionals d'educació i especialitzats han de tenir accés a les empreses per fer el seguiment d'alumnes orientats durant tot el primer any. Així mateix, la valoració d'aquests professionals ha de ser tinguda en compte en les bonificacions econòmiques per llocs de treball protegits per evitar abusos.

Cultura

Convé que entre els professionals que atenen els alumnes més grans amb necessitats educatives especials hi hagi gent d'ofici manual: jardiniers, fusters, enquadernadors, tècnics alimentaris, teixidors manuals... Si els professionals de pedagogia terapèutica no tenen ofici, cal incorporar-ne d'altres a qui cal facilitar formació bàsica de pedagoga terapèutica.

Podrien ser reclutats alguns professionals que han practicat l'ofici durant anys i els pot anar bé un canvi de situació o aquells bons professionals que es troben amb una empresa que tanca.

En tots els entorns d'educació especial i ocupació protegida cal tenir especial cura de l'estètica i l'harmonia ambiental que contribueix a la serenitat i bon estat d'ànim. La música, les flors i una decoració que es va renovant són factors de qualitat de la intervenció terapèutica.

Sistema educatiu, sistema escolar. Pilars personals, socials i culturals

Principis

El sistema educatiu és tota la societat com a educable i coincideix amb el sistema cultural i el sistema comunicatiu, cadascun amb la seva perspectiva.

El sistema escolar és la xarxa d'establiments i de recursos materials, personals i formals creats i organitzats específicament per a la instrucció, l'ensenyament i l'aprenentatge.

La regulació i organització del sistema escolar s'ha de fonamentar en coneixement científic i s'ha d'orientar segons els valors i les finalitats democràticament decidides. Garantits aquests mínims comuns, cada establiment escolar ha d'organitzar la prestació del servei amb un projecte educatiu explicitat i un sistema pedagògic que atengui les necessitats dels infants i joves i respongui a les aspiracions de les famílies.

L'Administració ha de garantir la suficient diversitat d'orientacions per tal que els ciutadans puguin escollir escola segons opcions de valors específics o segons opcions culturals. En qualsevol cas, garantint el mínim comú, convé promoure la diversitat i la complementarietat per a una societat creativa capaç de renovar-se.

La institució escolar garanteix l'educació de tots els ciutadans excloent tot tipus de sectarisme i discriminació i forma part de la xarxa d'institucions de cultura juntament amb biblioteques, museus, ateneus, auditoris, conservatoris, tallers de creació i associacions esportives, amb els quals estableix col·laboracions puntuals. Alguns alumnes poden desvetllar les seves aficions i anys després incorporar-se a algun d'aquests centres.

Tensions

Entre les finalitats del sistema escolar i les ofertes dels mitjans de comunicació i consum orientades a la comercialització.

Entre la cultura amb les seves realitzacions actuals i una concepció escolàstica i bancària de l'educació: saber moltes coses i assolir acreditacions acadèmiques.

Entre la institució escolar que promou coneixement obert i pensament i els usos familiars dominats pel consum i potser sense pràctiques culturals regulars.

Referents

El sistema escolar català ha incorporat alumnes de diverses llengües familiars i de diverses procedències culturals i és un instrument de cohesió social dins del seu medi urbà o rural i, encara que no el pot modificar, pot afavorir la promoció social a través del coneixement.

Ofereix a tots els infants i joves entre tretze i quinze anys d'escolarització, període prou extens per assolir les competències personals, habilitats socials, coneixements i procediments bàsics necessaris per viure amb plenitud en la nostra societat.

Es disposa de professorat en proporció raonable, recursos materials ajustats i sistema d'ajudes personals, en aquest cas, insuficient per a les necessitats creixents en una societat complexa amb ciutadans de diferents llengües i cultures.

El professorat ha seguit una formació acadèmica extensa, però la formació com a professional ha quedat minimitzada i condicionada a unes pràctiques insuficients.

L'herència del corporativisme tradicional es manté i ofega la capacitat de donar resposta a les necessitats actuals. La direcció de la institució no ha estat suficientment professionalitzada i, malgrat les atribucions legals, sovint està mancada d'autoritat personal.

Les ciències de l'educació han assolit nivell universitari, però han pres un caire teòric que no sempre aporta coneixement aplicable a l'educació. D'altra banda, les ciències específicament pedagògiques: pedagogia, didàctica, organització escolar i orientació educativa, han perdut entitat i han estat suplantades per teoria de l'educació, metodologia, organització empresarial i psicologia. El resultat és que els docents desconeixen els mètodes, tècniques i sistemes pedagògics creats durant el segle xx, que poden tenir una excel·lent aplicació en l'actualitat.

Els professionals de l'ensenyament, mestres i professors, arriben davant dels alumnes amb falta de modelatge i majoritàriament reproduïen els models amb els quals ells van ser educats. La formació universitària ha de garantir per igual el nivell acadèmic i la professionalització, per a la qual calen professors universitaris amb elaborada experiència docent.

La innovació educativa ha assolit prestigi i és tema de moltes publicacions, però acostuma a consistir en una recepta concreta independent del sistema pedagògic que ha de tenir cada establiment.

Molts docents són conscients que no es pot mantenir l'ensenyament memorístic i l'aprenentatge per recepció i estan disposats a participar aportant les seves iniciatives. Sovint són receptes que es practicaven en l'anterior centre on exercien o que coneixen per un col·lega. Així, determinades experiències o innovacions es difonen per moda sense la necessària consistència i la capacitat d'ajustar-les a les condicions socials i materials de l'escola on s'apliquen.

La direcció escolar ha millorat considerablement en capacitat organitzativa i en lideratge humà, però queda per atendre amb garanties el nucli de l'acció educativa: la intervenció pedagògica i la didàctica amb eficàcia provada. L'evidència més lamentable al nostre país ha estat establir a l'educació secundària el perfil de coordinador pedagògic, que han pogut exercir docents que no han estudiat mai pedagogia (llicenciats en clàssiques, mestria industrial, automoció, ciències físiques). Així mateix, no s'hauria d'accedir a la plaça d'orientador psicopedagògic si no s'acumula una pràctica docent suficient i una especialització amb molt contingut de psicopatologia infantil i juvenil.

L'atenció a les necessitat educatives especials dels alumnes s'ha decantat cap a la psicologia en perjudici de la pedagogia terapèutica i de les intuïcions creatives per a estimular les millors aptituds de l'alumne que puguin vertebrar el desenvolupament personal de manera compensada.

A l'educació secundària s'han anat creant múltiples modalitats de compensació que no contribueixen a revisar el model general. Així es creen unitats de suport a l'educació especial (USEE) per a alumnes amb discapacitat personal, però també hi van a parar alumnes inquiets que algun professor podria compensar amb atenció proximal. Es creen unitats d'escolarització compartida (UEC) externes per a aquells alumnes totalment desinteressats conduïdes per personal amb menys formació que un professor d'educació secundària. Es creen mòduls d'atenció psicoeducativa amb adolescents (MAPA) per donar un plus d'atenció psicològica a la UEC. El Departament de Salut crea aules hospitalàries de dia per a una atenció psiquiàtrica intensiva que permeti afinar el tractament. Moltes modalitats, i cada dia sembla que siguin més els alumnes que no poden ser atesos a l'institut o col·legi.⁴³

43. Reiterem el valor de l'obra de Daniel PENNAC *Chagrin d'école*, 2007 (*Mal d'escola*, 2008), pel seu alt valor pedagògic, presentat de forma narrativa i resultat de l'elaboració d'una experiència personal d'alumne i també l'experiència de professor en barris socialment desfavorits. Contra qui ha pensat que pot ser una obra oportunista, cal recordar que el 1992 ja va publicar *Comme un roman* (*Com una novel·la*, 1993) en què va denunciar que molts alumnes no troben el gust de la lectura a causa de la imposició escolar.

En els darrers deu anys a Catalunya s'han obert múltiples iniciatives de debat i participació en l'educació: jornades anuals del Consell Escolar de Catalunya, Conferència Nacional d'Educació de 2003, Pacte Nacional per a l'Educació a Catalunya de 2007, debats en el procés d'elaboració de la Llei d'educació de Catalunya de 2009. Han estat processos amb tanta participació i voluntat de consens que han desembocat en extensos documents passant per alt la pedagogia normativa, que ha quedat desatesa.

La competència comunicativa de la majoria dels docents no és millor que la de molts ciutadans. La formació científica és declaradament insuficient en els mestres i en els professors queda massa restringida a unes especialitats per poder donar als alumnes una visió interdisciplinària tan necessària.

Els plans de formació permanent dels docents han estat regulats amb extensa oferta. Hi ha hagut poques activitats amb elevació i diversificació del nivell cultural i han estat dominantment tècniques concretes aplicables a l'aula que difícilment s'integren en una visió integrada del conjunt.

Accions

És urgent elevar el nivell cultural dels docents: en ciència, en competència comunicativa, en competència en llengua anglesa i en reflexió filosòfica. S'ha de promoure entre el professorat en actiu i cal posar-ho com a curs previ als estudis universitaris a aquells estudiants que no arribin amb aquesta formació.

S'ha de potenciar que mestres i professors amb acreditada competència s'incorporin com a professors universitaris i si no han assolit el grau de doctor permetre que puguin assolir-lo en un període raonable.

Cal diferenciar la direcció pedagògica de la institucional i exigir alta competència i formació completa per a la direcció pedagògica.

Cal estimular la creació de col·legis professionals docents lliures que vinculin els docents i garanteixin la seva competència i formació actualitzada.

Cal crear el Consell General de Pedagogia com a òrgan col·legiat que estableixi i reguli els requisits de la professió i l'accés a la funció pública docent. Haurà d'actuar coordinadament amb els col·legis professionals lliures i haurà de controlar directament els docents no col·legiats.

Una efectiva normalització i regulació de les professions docents pels mateixos col·lectius supervisada per òrgans de l'Administració podrà permetre que mestres i professors puguin ser destinats o contractats en centres de titularitat pública o privada sostinguda amb fons públics. Ni ha de comportar majors costos, ni ha de deixar de banda mèrits professionals i sí que, en canvi, ha d'afavorir la configuració d'equips cercant el professional amb el perfil específic que s'ha demanat públicament.

Cal promoure la diversificació dels establiments escolars i l'organització en xarxes d'orientació comuna i supervisió pròpia. Cal promoure que institucions científiques, culturals i acadèmiques, siguin públiques o privades, patrocinin un o més establiments escolars donant-los ajuda i suport i garantint la seva estabilitat.

La llei que reguli el sistema escolar d'ensenyament ha de ser breu, clara, essencial. El sistema educatiu no es pot regular de manera tancada. Cal promoure el necessari acord i compromís de protecció a la infància entre els agents d'educació, comunicació i cultura. El Pacte Nacional per la Infància a Catalunya (2013) és una iniciativa que ho ha de garantir.

Cultura

Convé tenir sempre una visió integral de la societat que ha generat tres sistemes diferenciats: cultura, educació i comunicació, per gestionar-los millor, però que actuen sobre la mateixa realitat, el conjunt de la societat i de manera molt particular sobre la infància i adolescència.

Les polítiques de protecció de la infància derivades de la Convenció sobre els drets de l'infant de Nacions Unides (1989), que s'estenen fins als divuit anys d'edat, han dut a aprovar el Pacte Nacional per la Infància (juliol del 2013). Cal garantir que el tractament dels infants i els missatges que reben no siguin contradictoris. Caldrà millorar molt per evitar que allò que propugna la institució escolar no es trenqui al vespre veient la televisió i que les propostes culturals de caràcter rupturista i de crítica radical es reservin per a la societat adulta, que les pot processar amb formació pròpia. Sense censures, cal protegir la infància de determinades provocacions que poden tenir un efecte emocional lesiu i poden provocar mimetisme acrític, atès que superen la seva capacitat de comprensió. Al seu torn, la institució escolar ha d'ensenyar a comprendre la cultura audiovisual que, malgrat l'aparent naturalitat, té unes lleis de composició i pot mostrar simbòlicament, com a metàfora o com a paradoxa, escenes que es poden imaginar, escriure, escenificar, però que no ens podem permetre en la realitat si poden fer mal.

III

Qüestions que cal considerar

La bellesa i l'educació en la societat postmoderna

És certament necessari que els filòsofs reobrin el diàleg sobre la bellesa en una societat de massa i de consum que fa poc més d'un segle va posar per davant el valor de la moda lligada a la novetat, al que fa la majoria, amb una certa despreocupació per la bellesa. Però avui ja ni la moda és novetat suficient i cal anticipar-se adoptant les noves tendències (sigui en el vestir, en música, en narrativa... en tot). És una societat que ha volgut ser tan moderna, que explota tant la novetat, que tot esdevé efímer, transitori, que cal reinventar contínuament fins a donar per bella qualsevol creació que trenqui amb el cànon precedent.

La postmodernitat ha entrat com a crítica a una modernitat dura marcada per la raó universal, per l'ètica i per l'esforç per contribuir al progrés i assolir un projecte. La postmodernitat defensa l'estètica (potser dissociada de l'ètica), el present enfront del futur, la sensació que dóna més sentit que la raó. No hi ha cànon estètic. Qualsevol cosa pot ser presentada com a bella. És l'estètica del «tot s'hi val» si és capaç de sorprendre, de distingir-se, de trencar. Conceptes com ara *cultura del simulacre* de Baudrillard, *era del buit* de Lipovetsky, *pensament feble* de Vattimo, *societat adolescent* de Finkelkraut, quin n'és el denominador comú? Allò que es pot comercialitzar.

A diferència de Sòcrates que acaba el diàleg amb Hípies, venedor de discursos bells, dient que comprèn que «les coses belles són difícils», avui s'imposa la facilitat. Si res no és per a tota la vida, si una peça de vestir és per a una sola temporada, no cal que sigui resistent, ben acabada i per pocs euros ja fa l'efecte desitjat. Si amb un pentinat atrevit als pocs dies ja no m'hi trobo, ja el canviaré.

Això té efectes clars en l'educació, en l'educació familiar i en l'educació escolar, aquella que els il·lustrats van reclamar per a tots els ciutadans per fer reals els valors de llibertat (de pensament, de consciència, de gust...), d'igualtat (accés universal de tots). De la crítica de la postmodernitat acceptem que ve a frenar els abusos despòtics de la modernitat, i a una certa edat de la vida, després d'haver construït,

potser tots hem d'aprendre a desconstruir per foragitar els absolutismes i els fonamentalismes de tota mena.

Però, en el cas de l'educació dels petits infants, adolescents i joves, podem relativitzar-ho tot? Podem presentar com a bella qualsevol realització, bé perquè sorprèn o bé perquè és trencadora? Valorem qualsevol realització de l'infant perquè és obra autèntica, perquè és espontània de l'infant?

Que l'infant pot trobar plaer a remenar, a pintar amb les mans, a potinejar ja ho sabem i entenem. Però, no es tracta de passar del *plaer* més sensorial natural al *gust* per la bellesa que es construeix culturalment? Que l'infant gaudeix podent cridar a cor què vols per qualsevol beneiteria a l'estil televisió ja ho sabem. Però, deixarà de ser lliure si li anem ensenyant dia a dia a contenir-se, a cantar suaument, a somriure i a aplaudir mesuradament?

La imatge de l'escola, habitualment, llevat de digníssimes excepcions, no és un entorn amb cura estètica, les classes carregades de recursos a educació infantil i primers anys d'educació primària no sempre aporten un patró estètic visual que mereixi ser interioritzat. A les classes hi pot haver piles de materials desordenats i uns fils poden creuar l'espai com a estenedors en qualsevol direcció amb papers pintats. Als darrers cursos d'educació primària i a l'educació secundària les classes estan més aviat despullades; ni fan goig estètic, ni desvetllen l'interès pel coneixement. Sovint hem vist imatges enregistrades que ens mostren per televisió: el professor està explicant davant dels alumnes i veiem cadires trabucades sobre la taula amb les potes enlaire, i ens hem habituat a aquest mal gust.

Jo no penso que siguin assumptes menors. El gust estètic, la bellesa es va interioritzant per contemplació de la natura i per habituació a la cultura. Avui, els nostres alumnes, poca natura contemplen i més que mai hem de tenir cura dels models estètics que tenen al seu entorn. Amb intenció de modernitat i de pedagogia innovadora darrerament es fa «treballar» Miró, Picasso, Klee, Kandinsky als infants de quatre o cinc anys, i això és cremar etapes d'evolució del gust estètic.

LA BELLESA EN L'HERÈNCIA DELS CLÀSSICS: PLATÓ, LLULL, SCHILLER

Sense pretendre reduir l'estètica a un cànon, cal considerar la bellesa en l'herència dels clàssics. Possiblement sigui un procés evolutiu que ha fet la humanitat en una cultura determinada i que cada infant ha de fer de manera sintètica per esdevenir ell mateix, en el seu temps i circumstància, i qui sap si transcendent-los.

Plató en boca de Sòcrates cerca la bellesa ideal, allò que fa que les coses siguin belles; no es conforma amb qualsevol acceptació de la bellesa i resta sempre insatisfet obert a la recerca.⁴⁴ I desconfia: «Si algú em diu que qualsevulla cosa és bella

44. És la posició que manté Sòcrates durant tot el diàleg amb Hípies. Plató, *Hípies major*.

perquè té un color ufanós, o per la seva figura, o per qual-sevulla raó d'aquestes, les deixo córrer totes, ja que tot plegat només em causa confusió, i em quedo amb la convicció simple, elemental



i potser ingènua que una cosa és bella només per la presència o la comunicació d'aquell bell en si...»⁴⁵ Potser és l'antídot per no imposar cap cànon. Al tractat *República* defensa educar per mitjà de la música i de la gimnàstica, no per tenir cura del cos sinó de l'ànima, per evitar esdevenir massa tou o massa rude. Plató, ciutadà d'una cultura urbana, veu l'humà com a creador de bellesa, és una *bellesa cultural*.

Ramon Llull contempla la *bellesa en la natura* creada. Retrobar la natura i el seu creador allibera de l'embrutiment. És una bellesa espiritual ben distant de la corporal: «Naturalment ama hom bellea, per ço car Déus ha bellea. La qual bellea és sperital.» Veu així mateix la bellesa en l'enteniment humà, la capacitat de conèixer i comprendre les lleis de l'univers: «...una santa ànima stava en conemplació, e vesia gran bellea en son entendre e en son enteniment, car l'enteniment entenia que podia entendre Déu, e en aquest poder entenia gran bellea.»⁴⁶ D'aquí se'n deriva la bellesa de la paraula que segueix al silenci i rau no tant en l'efecte sonor i retòric, sinó en el seu enraonament, en la seva autenticitat.



En Schiller trobem la integració, la relació entre *bellesa objectiva de la natura*, que prové tant de la raó com de l'emoció, i de la *bellesa subjectiva de la cultura*, d'on deriva la llibertat de creació. Bellesa artística sobre bellesa racional natural objectiva. La bellesa en grau més sublim és la que pot integrar la bellesa objectiva, la bellesa de creació estètica amb llibertat tècnica i sense contradicció amb la bondat ètica. Reclama l'educació estètica de l'humà quan ja entreveu el biaix dels il·lustrats francesos cap a la racionalitat excloent que duu al terror. Amb l'educació estètica, la bellesa com-



45. Plató, *Fedó*, Edicions 62, 1999, p. 100 d.

46. Ramon LLULL, *Llibre de meravelles*, v. IV, XCIII, Barcino, 1934, p. 25 i i 25.

porta relació d'equilibri harmònic, dinàmic objecte-subjecte, gust cultural i plaer físicosensorial.

L'etòleg Konrad Lorenz observa la llei de la doble quantificació en la conducta animal: relació entre l'impuls intern i l'estímul extern, però que en l'humà queda modificada per l'aprenentatge de conductes. *El gust s'educa*, s'exercita i cada vegada pot atènyer objectes més refinats, més complexos, fins a poder arribar a la sublimació copsant les essències, la senzillesa en la complexitat. Pot llavors trobar-se la senzillesa. «La senzillesa de la forma no implica la simplicitat de la seva experiència», diu Robert Morris, definidor del minimalisme.

DE LA REVOLUCIÓ DE LA MODERNITAT A LA INSTRUMENTALITZACIÓ ESTÈTICA O L'ESTÈTICA INSTRUMENTAL



Schiller ja critica la Il·lustració que en la seva realització a França ha mostrat l'alienació de l'ésser humà, la conculcació del principi de llibertat de la consciència humana. «El hombre se refleja en sus hechos, y ¡qué espectáculo nos ofrece el drama de nuestro tiempo! Por un lado salvajismo, por otro apatía: ¡los dos casos extremos de la decadencia humana, y ambos presentes en una misma época!»⁴⁷ (Beethoven expressa amb la simfonia *Heroica* aquesta decepció pels il·lustrats.)⁴⁸ Exalça els grecs, que no per bastir una

cultura van perdre la vinculació amb la natura i mostraven una senzillesa que no veu al seu temps que els feia a la vegada filòsofs i artistes, delicats i enèrgics reunint la joventut de la fantasia amb la maduresa de la raó.⁴⁹ «Por mucho que pueda haber ganado el mundo en su conjunto con esta educación por separado de cada una de las facultades humanas, no se puede negar que los individuos a los que atañe sufren la maldición de esa finalidad universal.»⁵⁰

No podem passar per alt l'efecte dels canvis tecnològics. La fotografia és una innovació tècnica que provoca un canvi artístic a finals del segle XIX, l'inevitable canvi de criteri estètic. No té cap sentit que la pintura reproduïxi objecti-

47. Friedrich SCHILLER, *Cartas sobre la educación estética del hombre*, carta v, § 3, Barcelona, Anthropos, 2005.

48. Tanmateix també Beethoven va quedar decebut de Napoleó i ho expressa a la *Tercera Simfonia, Heroica*, 2n mov., que inicialment s'havia de titular *Bonaparte*.

49. Friedrich SCHILLER, *Cartas sobre la educación estética del hombre*, carta vi, § 2, Barcelona, Anthropos, 2005.

50. Friedrich SCHILLER, *Cartas sobre la educación estética del hombre*, carta vi, § 14, Barcelona, Anthropos, 2005.

vament la realitat. I a aquest fet s'hi afegeixen els marxants d'art: el *nouveau*, la moda, les escoles artístiques se succeeixen massa ràpidament. Darrerament, els sintetitzadors de so o els enregistraments digitats retocats pels nous professionals sonòlegs produeixen efectes musicals inaudits. Els llargs aprenentatges d'ensinistrament per dominar l'instrument es posen en qüestió i els gustos musicals es multipliquen.

L'Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno) ja als anys quaranta s'oposava a la raó instrumental, denunciava la indústria cultural, una total instrumentalització de la cultura. Amb tot, Adorno en la *Teoría estética* concep l'art com una obra no acabada, incompleta que ha d'incorporar la mediació del contemplador amb la diversitat estètica que això comporta. Això sols serà possible si s'educa estèticament, d'infant, el contemplador. L'estat estètic de Schiller és reprès per Marcuse que el porta a una sublimació positiva a través de l'art i de l'eros cultural amb la bellesa, la imaginació i el joc. Educació de la sensibilitat en la cultura. (La revolució permanent que canta G. Moustaki a «Sans la nommer».) Però aquest és un procés que ha de fer cadascú, al seu pas, sense accelerar-se per modes o tendències; fer-ho per camins diversificats. La democràcia també es realitza en això. El mercat de l'estètica del segle xx ha creat una desestabilització total i permanent. Tots a la caça de noves tendències, a descobrir nous genis de l'art. Art o economia de l'art?

Boris Groys, filòsof de l'art i la comunicació, ha abordat aquesta perspectiva sobre el que és nou i l'economia cultural: «En suma la obra de arte o la teoría deben producir tensión entre el valor cultural máximo y el objeto más profano, al que ese valor se añade para que pueda ser acogido en los archivos culturales. Una obra tal demuestra la posibilidad más radical de contemplar la totalidad de la situación cultural, y al mismo tiempo el máximo riesgo que va unido a esta posibilidad. [...] Lo nuevo como una transgresión o una síntesis definitiva que superase de modo absoluto todas las fronteras de valor es un imposible. Pero si fuera posible, no sería más que un punto de partida de una nueva y absoluta jerarquía de valor.»⁵¹ Aquest procés que duu a normalitzar l'excepció, la raresa, per efecte dels mitjans de comunicació es multiplica i s'instrumentalitza de manera impensada. Una fenomenologia dels mitjans constitueix la segona part de la tesi de Boris Groys.⁵² L'espai mediàtic està sota sospita; les idees crítiques minoritàries posen en qüestió l'espai mediàtic i és possible que arribin a ocupar-lo, però també les noves idees i criteris passaran a estar sota sospita.

51. Boris GROYS, *Sobre lo nuevo: ensayo de una economía cultural*, València: Pre-Textos, 2005, p. 124-125.

52. Boris GROYS, *Bajo sospecha: Una fenomenología de los medios*, València, Pre-Textos, 2008.

L'EDUCACIÓ DE/EN LA BELLESA I LA INSTITUCIÓ ESCOLAR MODERNA

La institució escolar inspirada pels il·lustrats, il·luministes, va anar arribant a tots els ciutadans en el decurs del segle XIX. Decantada cap als il·lustrats francesos que enaltint la raó objectiva van anar deixant de banda el sentiment subjectiu, la instrucció universal deixava poc temps a l'educació estètica.

A l'inici del segle XX, l'Escola Nova, amb influències existencialistes que reclamen que cada individu ha de fer el seu projecte de vida, impulsa l'entorn natural i l'educació estètica: «L'Escola Nova ha de ser un ambient de bellesa.»⁵³ Eduard Spranger (1919) es refereix a la formació fonamental que comença a l'escola de les primeres lletres que ha d'incloure el treball productiu, «l'excitació estètica» i una vida escolar que ofereixi una imatge del mode i costums alemanys. Aquest pensament és introduït a Catalunya per Roura-Parella, que de 1930 a 1932 havia seguit els cursos de Spranger a Berlín: «La constant preocupació per les ciències de l'esperit [...] de Roura-Parella [...] va constatar la importància d'escollir la veu dels poetes i d'observar la imatge dels pintors per tal d'aconseguir una educació que encaminés l'home [l'humà] vers les regions de la sensibilitat espiritual.»⁵⁴

John Dewey, el filòsof de la *progressive education*, també reflexiona sovint a partir de l'educació grega: «La experiencia directa suficiente es aún más que un asunto de cualidad [...]. Antes de que la instrucción pueda ponerse seguramente a transmitir los hechos y las ideas mediante signos, tiene que proporcionar situaciones auténticas en las que la participación personal descubra el sentido del material y los problemas que transmite. [...] Un individuo puede haber aprendido ciertas características que se estiman convencionalmente en música... Pero si su propia experiencia pasada, a lo que ha estado más acostumbrado y que ha gozado más ha sido una musiquilla popular, sus medidas activas o de actuación se habrán fijado en ese nivel popular.»⁵⁵

«L'educació per a la bellesa és el camí per arribar al coneixement i també a la bondat. Fins i tot a la llibertat... hi ha una articulació forta entre bellesa i bondat», diu Joan Manuel del Pozo, l'aleshores conseller d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya.⁵⁶

L'educació estètica comença per un ambient de bellesa, de paraula ben dita, de gest mesurat, d'entorn visual, de suggestions musicals, de plantes i enjardinament, d'estil de relacions personals. La institució escolar actual obsedida pels resultats

53. Punt 27 dels trenta punts de l'Escola Nova redactats per Adolphe Ferrière el 1913.

54. Eulàlia COLLELLEDMONT i Conrad VILANOU, *Joan Roura-Parella: En el centenari del seu naixement, 1897-1983*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1997, p. 22.

55. John DEWEY, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995, p. 200-201 (1a ed., 1916).

56. *Barcelona Educació* (Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació), núm. 65 (maig-juny 2008).

escolars, pels aprenentatges instrumentals no és ni eficaç, ni eficient, ni gratificant i sembla no tenir temps, petits temps de contemplació estètica.

No tot depèn de l'escola, i cada sector assenyala l'altre com a culpable. Es canvien les lleis d'educació prometent la gran solució, la intervenció pedagògica fonamentada s'afebleix. L'educació estètica, l'acció per suscitar la bellesa en infants i joves no hi és ni esmentada i fins i tot les àrees de caràcter artístic: visual i plàstica, música, estan totalment racionalitzades i instrumentalitzades. També en surt afectada la bellesa com a goig d'aprendre, la contemplació admirada de les lleis físiques naturals i la meravella de les descobertes científiques i de les invencions tecnològiques.

No es té cura de l'ambient estètic de l'escola, de l'aula. No tots els mestres i professors —però n'hi ha i s'ha de dir— tenen cura de la seva pròpia estètica en la imatge, en el vestir, en el parlar, en la gestualitat. Fins i tot les solucions tecnològiques que aporta l'ordinador inhibeixen el bon gust i la bona traça: retolar, il·lustrar..., i es fan edicions amb un abús de tipus de lletres, il·lustrades amb dissenys estereotipats. Ni es practica ni es dóna cap criteri d'ús contextualitzat, funcional i estètic. La senzillesa no és un referent, ben al contrari: dominen l'abundor, la desmesura i el consum.

Els filòsofs han de parlar alt com ja ho féu Schiller. Els creadors han de mostrar com ho féu Beethoven. Els pedagogs, on els hi hagi, han de conjugar les dimensions ètica, estètica i tècnica de la intervenció educadora. Els polítics han de regular el mínim: garantir l'educació de tots creant condicions, disposant mitjans, i deixar fer de manera creativa. En el moment actual, rescatar la bellesa de l'abandó, de l'oblit, és necessari per a l'educació dels infants i joves com a garantia de ciutadans madurs, saludables i harmònics.

El calendari i la seva funció educadora

PRIMERA REFLEXIÓ, NO DOCUMENTADA, SOBRE EL CALENDARI EN L'EDUCACIÓ

En el passat de la nostra societat hi havia una clara identificació entre la instrucció escolar i la doctrina cristiana amb el referent d'un calendari religiós construït sobre els cicles estacionals agrícoles. En la societat urbana i laica s'ha anat perdent progressivament aquesta identificació. L'escola manté el calendari com a períodes de vacances de Nadal i Setmana Santa i aquelles festes assenyalades del calendari cristià, però en general no s'explica el sentit religiós (d'altra banda difícil, quan la base és purament doctrinal com el 8 de desembre) i en moltes escoles s'ha reduït a una pràctica de costum social. Tanmateix, apareix una nova càrrega de sentit amb la societat de massa televisual, que cada dia marca més què es porta, què és interessant i què s'ha de fer, i acabar per substituir el calendari tradicional ja que li dona un significat diferent (Halloween, carnestoltes).



CALENDARI, SENTIT CÍCLIC DEL TEMPS

No és pas gens estrany que el calendari tradicional cristià, el calendari gregorià que modificava el calendari julià, construït sobre l'observació cosmològica (ciència especulativa), l'observació climàtica (ciència aplicada) i la pràctica agrícola (tecnocientífica, podem dir-ne) hagin tingut tanta consistència i durabilitat, que de fet segueixen tenint malgrat siguin desconeguts per la majoria de la població i ignorats en la feina escolar.

Hi ha excepcions ben clares que avui s'estan reconeixent: la pedagogia Waldorf oberta a contemplar la natura, fundada pel filòsof Rudolf Steiner, qui va tractar tant de l'antroposofia com de l'agricultura biodinàmica,⁵⁷ ambdues enunciades per ell. Hi ha prou mestres i professors que no han deixat de tenir a l'abast el calendari dels pagesos⁵⁸ amb versions actualitzades de calendaris lunars.⁵⁹ I, ahora, la societat de consum introdueix variacions postmodernes com el calendari del cordill.

El calendari suscita la contemplació del temps: temps per sentir, temps per comprendre enfront del temps de l'acció, de l'execució, de la decisió, que és temps ràpid. Si la nostra societat, la civilització actual és la de la velocitat (Virilio),⁶⁰ bo és posar atenció a allò que pot evitar excessos, que pot reequilibrar i aportar lentitud. El calendari amb el seu sentit cíclic és una bona construcció cultural que no hem d'abandonar.



CALENDARI, PAUTA DE SOCIALITZACIÓ I COMUNIÓ

El repte que hem d'encarar sense inhibicions és com compaginar la cohesió social amb el desenvolupament personal lliure —m'agradaria dir-ne *comunió* en el sentit del sociòleg Giner—,⁶¹ que és una rèplica laica del sentit de comunió religiós. La consciència es construeix socialment amb dues funcions contraposades, polaritzades però integrades: receptiva interioritzadora i energètica, constructora. Així ho va explicar el metge, psicòleg i filòsof Wallon.⁶² Les festes i celebracions rituals ben assenyalades al calendari, que es reviu un any rere l'altre, són una de les formes de transmissió cultural més potent, ara sembla que de baixa. La socialització primària, allò que es dona per descomptat com s'ha de fer,

57. *Calendario de agricultura biodinámica 2012* de Maria Thun, editat en castellà per l'editorial Rudolf Steiner, Madrid.

58. *Calendari dels pagesos* editat cada any per Publicacions Tomàs, SCP, de Barcelona.

59. *Llunari 2013 (calendari lunar)* de Michel Gros, editat en català i castellà per Artús Porta Manresa.

60. «El poder es inseparable de la riqueza y la riqueza es inseparable de la velocidad [...] Poder dromocrático [...] Toda la sociedad es una sociedad de carreras», a Paul VIRILIO, *El ciber mundo, la política de lo peor*, Madrid, Cátedra, 1997.

61. «La comunió com a dimensió general de la cultura, abasta un camp tan gran com un altre qualsevol del món social», a Salvador GINER, *Comunió, domini, innovació: Per una teoria de la cultura*, Barcelona, Laia, 1985, p. 31 (1a ed., 1982).

62. Henri WALLON, *De l'acte à la pensée*, París, Flammarion, 1942. En català, *De l'acte al pensament*, Vic, Eumo, col·l. «Textos Pedagògics», núm. 15, 1988.



il·l'imaginari mental que l'acompanya són anteriors a l'educació escolaritzada, però avui aquesta socialització està per fer quan l'infant entra a l'escola. Hi ha prou explicacions: l'escolarització s'inicia molt aviat, als tres anys; vivim en una societat de pluralisme democràtic en què conviuen diferents concepcions i sentits; la societat d'imatges en pantalla mostra molt aviat als

petits infants les contradiccions dels adults. Em pregunto si un calendari acordat que posés de manifest la proximitat de l'experiència humana sens perjudici de la diversitat de significacions no contribuiria a una més gran cohesió social, sense autoritarisme, és clar. La institució escolar, comuna a tots els infants i joves, d'orígens familiars i culturals i religiosos diversos, seria la més adequada per a introduir aquests referents de sentit que, al seu torn, els mitjans de comunicació haurien de fer present a tots els ciutadans. Sens dubte dec estar arribant a allò que ja havia anticipat Comte i que tant m'havia esverat: la sociologia com a religió de la humanitat. Potser ho entenem millor com ho ha defensat el mestre i sociòleg Postman⁶³ com a necessitat dels déus, redefinició de nous déus si ens han fallat els que havíem tingut. Els educadors han de donar una narració profunda i transcendent a l'ensenyament que pot educar i inspirar (suscitar, diria jo) els alumnes de totes les edats —escriu referint-se al relat d'Amèrica havent explorat abans el relat de la nau espacial Terra. Tracta, doncs, de la construcció de la identitat social sense contradicció amb la identitat personal.

CALENDARI, PROGRESSIVA INTERIORITZACIÓ DEL CICLE VITAL I CULTURAL

La característica més definitòria del calendari és la seva repetició, la seva periodicitat, el seu retorn previsible, potser esperable. Aquesta regularitat, sens perjudici de la llibertat, dóna una seguretat particularment necessària en els infants. La repetició, nova explicació i celebració, va propiciant una interiorització que feta en la primera infància dóna el marc de referència i de significació per a tota la vida. Malgrat que en el passat va esdevenir imposició autoritària de significat no veiem

63. Neil POSTMAN, *Fi de l'educació: Una redefinició del valor de l'escola*, Vic, Eumo, 2000 (1a ed., 1995).

per què no pot ser compatible una comunió sociocultural amb la llibertat de consciència irrenunciable per a nosaltres a partir de la Il·lustració. Compaginar racionalitat i sentit, adaptació social i ajustament personal és la integració necessària per esdevenir adult en equilibri, i evitar les desviacions d'anomia social i de paranoia personal.

Possiblement bona part de la dispersió d'atenció, d'hiperactivitat d'inducció social no esdevindria patològica amb temps de pedagogia lenta, de recepció tranquil·la. La circularitat i regularitat del calendari que articula diferents moments de l'any o del curs amb les festes socialment ritualitzades (abans que comercialitzades) ha de contribuir a la interiorització de valors i patrons de conducta que afavoreixen el desenvolupament personal.

EL CALENDARI NO ÉS L'AGENDA: TEMPS CÍCLIC ENFRONT DE TEMPS PRODUCTIU

La disminució de la influència del calendari en la concepció del món i el sentit de la vida es pot considerar raonable en una societat pluralista i democràtica, però no ha comportat necessàriament una presa de posició personal. La pèrdua d'influència del calendari ha estat ocupada ràpidament per l'agenda comunicativa dels mitjans: televisió, ràdio, actualitat musical, festes i esdeveniments socials, com jocs olímpics o la cerimònia dels Oscars de Hollywood.

Alhora, els docents vàrem introduir l'agenda com a instrument d'organització de les feines que havia de realitzar l'alumne. L'agenda és un instrument per a una efectiva productivitat que pot ser necessari, però no substitueix el sentit del calendari. En els excessos, l'agenda ha esdevingut abusivament un instrument de control inacceptable de l'alumnat. El que podia ser una comunicació amb la família de l'infant de parvulari s'utilitza com a instrument de vigilància externa de l'adolescent. L'agenda perd el caràcter personal d'organitzador, fins i tot de disseny creatiu, i es prohibeix als alumnes dibuixar-hi, expressar-hi vivències amb llibertat. En alguns casos ha esdevingut una autèntica violació de la intimitat personal. A partir d'una certa edat, l'adult no té cap dret a revisar l'agenda sense permís del mateix alumne.

Reintroduir el calendari, el calendari sociocultural, concretant-lo en la vida de la comunitat escolar, penso que és sens dubte una forma pràctica d'integrar la construcció social amb el desenvolupament personal. Si els anys setanta ja feiem calendaris amb els alumnes, edicions amb impressió de planxes de linòleum —a vegades molt polaritzats per la captació de diners per a abaratir un viatge final d'estudis—, les possibilitats d'edició i impressió informàtica posen a l'abast que cada institució escolar concreti el calendari social amb les seves particularitats. Això serà solament una concreció material amb participació dels mateixos alumnes que ha d'objectivar la recepció i participació en el seu relat, en la seva significació.

EDUCACIÓ CÍCLICA EN LA PRIMERA INFÀNCIA: INTERIORITZACIÓ I CONTEMPLACIÓ

L'educació sempre ha de tenir un caràcter cíclic. La repetició és necessària, per bé que es presenta amb diferents formes o perspectives. En la primera infància és quan és més important la repetició cíclica, però que comporta un ritual de creixement, d'evolució personal, d'accés a noves capacitats i, consegüentment, a noves responsabilitats amb el corresponent reconeixement social. Rituals d'iniciació i de pas que poden trobar en el calendari una presentació senzilla i clara. El calendari anticipa i fa present.

Subratllem per cloure el valor d'interiorització al qual estem fent referència constantment. L'educació activa impulsada a l'inici del segle xx, en una societat encara molt rural i lenta, malgrat el desenvolupament de processos industrials i el nou mitjà de comunicació instantani, la radiodifusió, s'ha de revisar al segle xxi. En una societat hiperactiva, amb fluxos de comunicació continus, obsessionada per la novetat i el canvi, l'escola ha de contribuir a alimentar la dimensió contemplativa humana per a una integració funcional entre acció i contemplació.

Veiem en el calendari un potent instrument de la cultura, justament nascut a partir de l'observació, de la contemplació, de la fluïdesa de la vida, del continu retorn: després de l'hivern, quan la natura s'ha tancat en ella mateixa, quan la terra sembla inerta, tot es refà i arriba la primavera com una explosió de vida. El calendari tradicional convidava al recolliment quan els dies són curts i les nits llargues, el fred es combatia amb l'escalfor del foc i la ingesta de greixos; en presència la primavera s'imposava l'abstinència per alliberar toxines i incrementar l'activitat que puja la temperatura corporal.

Hem de veure com reescrivim el calendari en una societat urbana, de consum, sense perdre les arrels amb la natura que tant necessiten els infants. Hem de veure com reescrivim el calendari en una societat de grups culturals d'origen divers portadors de significacions distintes però homeomòrfiques⁶⁴ per a una cohesió social que doni seguretat a tots i afavoreixi la llibertat que cadascú necessita per decidir la seva vida.

64. *Homeomorfisme*, terme de la topologia, ha estat aplicat per Raimon Panikkar a aquelles formes, construccions o realitats de cultura o credos religiosos que vénen a accomplir una mateixa funció. Així, per exemple, la festa del corder o xai, la festa del sacrifici, Aid al Adha, de l'islam podria tenir correspondència homeomòrfica amb la festa cristiana de Divendres Sant, Pasqua, o la festa gran Aid al Kabir amb la festa de Nadal, avui gran festa de la humanitat.

La salut mental dels infants i la intervenció pedagògica

LA SALUT MENTAL DELS INFANTS TAMBÉ ÉS ASSUMpte DE LES PEDAGOGUES I ELS PEDAGOGS

Per què?... No és intrusisme professional i aviat es pot explicar. Les malalties es diagnostiquen per marcadors bioquímics a partir dels quals s'ha establert el criteri d'aplicar la medicació experimentada en la dosi adequada. Les malalties mentals no tenen marcadors bioquímics clars i es va ajustant el tipus de medicació i les dosis a partir dels símptomes que comunica el mateix pacient o que observa un familiar.

El tractament de malalties mentals en els infants és encara més complex: no hi ha marcadors bioquímics, l'infant no és capaç d'explicar bé els seus estats d'ànim i comportament i, el més important, el seu sistema nerviós està madurant dia a dia a partir de l'activitat i les interaccions socials. El desenvolupament cerebral no es completa com a mínim fins al quinze anys d'edat. S'estant creant contínuament noves sinapsis, noves connexions i nous circuits de memòria que fan possible l'immens desenvolupament personal i social de què és capaç l'ésser humà. En aquest procés de desenvolupament es poden compensar discapacitats sensorials (vista, oïda), discapacitats motrius (pròtesis) i, per què no?, bon nombre de discapacitats, o millor en direm de disfuncions mentals. En totes les compensacions, la pròtesi o aparell no resol res per ell mateix, i la persona es reeduca comptant amb la pròtesi. La medicació farmacològica es podrà ajustar millor amb l'observació psicopedagògica que es pugui aportar. Nogensmenys, si no es deixa tota la intervenció a l'efecte dels fàrmacs, sinó que es donen pautes de conducta i normes pedagògiques raonades, les possibilitats de canvi cap a millor seran les màximes possibles.

Els pedagogs no podem fer sols un tractament exhaustiu de la salut mental, i per això solament faré algunes consideracions prou contrastades que serveixin per a estimular una tasca de cooperació interdisciplinària entre neuròlegs, paidopsiquia-

tres, psicòlegs de la infància i pedagogs. Vegem alguns casos concrets per evitar generalitzacions. Avui ens centrem en el trastorn per dèficit d'atenció sense/amb hiperactivitat (TDA/TDAH).

INFANTS DIAGNOSTICATS COM A HIPERACTIUS

Doncs bé, si els infants diagnosticats amb TDAH solament són medicats podem fer contenció del problema però no guarim. I potser, qui ho sap, ara sedant, ara estimulants químicament, fem que un infant que creix no s'arribi a conèixer ell mateix, que no pugui arribar a ser conscient del seu comportament, dels seus estats d'ànim, perquè no depenen d'ell, sinó de la bioquímica que li administren.

L'*attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD) o transtorn per dèficit d'atenció sense/amb hiperactivitat (TDA/TDAH), tinc notícia que va ser definit el 1974 a Cambridge per la British Paediatric Neurology Association (BPNA) davant l'Association for Child Psychology and Psychiatry. Fins aleshores es feia un tractament bàsicament psiquiàtric als infants, i va començar el tractament sistemàtic amb fàrmacs. (Em sorprèn comprovar que ni s'esmenta el TDA/TDAH a diversos manuals, entre ells: *Harrison: Principios de medicina interna*, 1991; *Psicología biológica* de Rosenzweig, Leiman, Bredlove *et altri*, 2001). L'ADHD és recollit pel DSM III⁶⁵ de 1980 i per la ICD-10⁶⁶ de 1983 (CIM-10, *Classificació internacional de malalties*). Es va anar generalitzant el tractament amb metilfenidat, destroamfetamina, pemolina, comercialitzat com a Rubifen, Dexedrina i d'altres. Ara, amb modalitat retard com Concerta, no s'ha d'ingerir a mig matí a l'aula. Efectivament, es va poder comprovar que fallaven els processos de recaptació de dopamina, noradrenalina i també de serotonina i que la farmacoc Química hi podia ajudar. S'ha fet algun altre tractament? S'ha desenvolupat un tractament pedagògic ben pautat per a pares-mares i un altre per a mestres?... Ben poquet, malgrat que arreu s'afirma que el tractament ha de ser multimodal.

El que ha quedat ben consolidat en trenta anys és l'etiqueta i la medicació, encara que en molts casos tinc indicis que és ingerida amb irregularitat. Els mateixos noiets de nou a catorze anys —noiets i no noietes— es presenten dient: «És que jo tinc transtorn d'atenció... sí, i prenc Concerta.» Jo, pedagog, els dic: «No deu ser que tens una atenció múltiple, que pots estar per moltes coses, que ho veus i ho sents tot... I, clar, qui pot estar per moltes coses pot fer un tipus d'activitats, però quan es tracta de concentrar-se molt en una activitat... no és fàcil.» «No, no», diu el noi. I hi torno:

65. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM III*, publicat per l'American Psychiatric Association, 1980.

66. *ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems*, publicat per l'Organització Mundial de la Salut (OMS).

«Però si una cosa t'interessa de veritat, si una cosa t'agrada, estàs per allò...» «Clar!», diu. «—Jugues a bàsquet? Saps veure-les venir, estàs pel joc? —Sí, és clar», diu ell. Jo encara diré més. Quan he conegut el pare del noi... he comprovat que eren tallats pel mateix patró. El pare és un actiu representant que sap ampliar la seva cartera de clients, sap parlar dels productes que representa i de moltes més coses, inclòs el futbol vist des de qualsevol equip. Aquest pare, si avui anés a l'escola, podria ser etiquetat de TDA/TDAH, i, en canvi, podem dir que avui té èxit professional.

Una altra explicació difosa que solament aporta determinisme és justament si es tracta d'un trastorn de base genètica. Bé, en català de pagès sempre s'ha dit que els testos s'assemblen a les olles..., estan fets de la mateixa pasta. Això, essent cert, desvia el problema. Una variable menys considerada és que ha canviat el tipus d'activitat que ha de fer l'individu en la nostra societat: menys activitat esforçada de subsistència que ja s'aprenia d'infant (enfil·lar-se als arbres, caçar nius, atrapar aviram, carregar aigua...) i, en canvi, hi ha molts estímuls als quals cal atendre (semàfors, timbres, televisió, música...) que es produeixen a un ritme trepidant, sense pauses, sense silencis de calma. En aquest context social, aquells infants que en un context rural eren els més ràpids i destres ara s'han de contenir tant que això els supera. I, per si era poc, la televisió pensada per a ells, els videojocs i un món de productes «hiperactius», que els psicòlegs de la publicitat han estudiat molt bé perquè els siguin totalment atractius, els estimulen al límit i els enganxen. A les moltes hores de baixa activitat i alta estimulació perceptiva (asseguts al sofà, encantats o prement botons de maquineta...) segueix una activitat desbordada que s'ha d'esbravar en poques hores i en espais reduïts i també una atenció inevitablement dispersa.

SOCIALITZACIÓ I CONDUCTA

Si és la societat que s'ha tornat hiperactiva, ens hem d'estranyar que els qui estan en la banda alta de l'atenció múltiple i de l'activitat es desbordin? És possible que, en algun cas, la medicació, com que activa l'atenció concentrada o frena l'activitat impulsiva, eviti conflictes majors. Però la socialització, l'educació i l'aprenentatge són les formes culturals que la societat té per «modular» els impulsos, orientar-los a l'acció constructiva. D'altra banda, la societat ha d'exercir la necessària compulsió posant uns límits clars, necessaris per als menors i per als adults que no han interioritzat les normes. Els adults madurs i equilibrats ja tenen regulador intern i no els calen normes compulsives. Compleixen les normes adequant-se a les circumstàncies i amb responsabilitat pròpia, amb criteri i iniciativa quan no hi ha normes. D'igual manera, els adults segurs, autònoms, van rebre normes clares en la primera infància, no necessàriament autoritàries, amb estimació i autoritat de l'adult, i quan es van anar fent grans van anar comprenent la relativitat de les normes, però en van interioritzar el valor i el sentit i el bon hàbit d'autocontrol.

La qüestió que cal plantejar-nos en cooperació multiprofessional és com articular el tractament farmacològic de contenció, si és necessari, amb regulació externa de la conducta a través de l'educació. Caldrà disposar d'una bona pauta d'observació tant per a graduar la medicació com per a veure el conjunt de la identitat de cada infant en el seu entorn i aplicar normes d'intervenció personalitzades.

Els trastorns de comportament o de conducta infantil també s'han de tractar amb pedagogia. Pedagogia científica, no la que esmenten polítics i periodistes com a acció de convenciment. La pedagogia ha d'integrar una anàlisi sistèmica amb fonamentació neurològica, psicològica i sociològica (això és treball d'equip pluridisciplinari) i presentar propostes o protocols d'intervenció educativa que puguin ser supervisats en la seva aplicació i avaluats segons diferents infants i diferents contextos. És possible que en alguns casos ajudi una medicació ben mesurada, però no tinc cap dubte que la intervenció més definitiva és pedagògica si incideix de manera sistèmica en tots els entorns de l'infant i de l'adolescent, particularment la família i l'escola. Ara bé, també els mitjans de comunicació haurien de veure la seva responsabilitat de fer infants hiperactius o bé harmònics (actius + reflexius + contemplatius).

L'educació escolar i la comunicació de massa: tretze tesis

Ja no ens podem entretenir més dient que l'educació ha de canviar, que cal incorporar les TIC i desenvolupar les TAC. No cal que apleguem més dades recomptades als informes sociològics, ni que ens entretinguem a discutir els efectes psicològics dels mitjans sobre els alumnes o l'ús continuat de consoles i dispositius que donen accés a la xarxa telemàtica. El 1985, amb els ordinadors personals (PC) i les interfícies gràfiques d'usuari de Macintosh i Windows Microsoft, ja es podia albirar un important canvi en la comunicació i, consegüentment, ja s'havia de reorientar tota l'educació: la familiar, l'escolar i la social. I de l'escolar, molt particularment les maneres d'ensenyar i les maneres d'aprendre.

El 1995 el Windows de Microsoft deixava per als experts les sintaxis de programació i omplia el mercat amb un sistema operatiu amable com el que havia creat Apple amb el Macintosh i la interfície gràfica d'usuari o GUI (el ratolí). El correu electrònic començava a estendre's. El 2000 els PC portàtils lleugers es van anar estenent entre els professionals. El 2005 els dispositius de memòria ja es comercialitzaven per desenes de gigabytes. El 2008 els telèfons ja són dispositius informàtics per a rebre correu i accedir a la xarxa. A partir d'aquí, una cursa imparabile: els iPad de música, els lectors de llibres digitals, els ordinadors portàtils a la cartera, les tauletes sempre connectades..., i tot, cada dia més sense fils: *routers*, Wi-Fi, Bluetooth...

A l'escola, al col·legi o a l'institut encara estan prohibits els mòbils, els idiomes es fan amb àudios o vídeos a l'aula sense aprofitar els dispositius que duen els alumnes, es decideix posar pissarres digitals interactives a totes les aules, o a algú se li va acudir el Programa 1x1 ignorant si l'alumne ja era usuari habitual d'ordinador a casa o si un altre en necessitava el finançament total. La institució escolar, llevat d'excepcions admirables ben conegudes, segueix amb l'obsessió de la uniformitat: llibres iguals per a tots, explicació magistral per a tots, projeccions per a

tot el grup classe. En comptes d'incorporar la diversitat i personalització d'usos de les TIC, es vol domesticar-les i adaptar-les al procediment uniformitzador de l'escola dels il·lustrats de 1800. En aquell moment, la uniformització era promoció social i cultural per sortir de l'analfabetisme. Avui la uniformització és regressió social i cultural per incorporar-se a la massa, que fa allò que fa la majoria perquè, mala suposició, és millor, és més democràtic...

Això és així perquè la pedagogia com a ciència ha quedat abandonada, i a ensenyar tothom s'atreveix, especialment quan es poden posar PowerPoint i vídeos a tothora, i a classe cadascú hi ha de dir la seva com a la televisió o a la ràdio. Entre els apocalíptics, generalment gent llegida que volen tornar a l'escola d'abans davant l'evident fracàs, i els integrats, que no han dedicat gaires hores a l'estudi però confien que tot està a Internet i que aprendre és qüestió de provar, anem fent canvis a l'ensenyament sense direcció ni criteri.

Enunciem algunes tesis que poden fonamentar-se científicament a més d'aparèixer com a evidències i que podrien ser guia normativa pedagògica per a una incorporació de mitjans i continguts de comunicació de massa, avui tan accessibles i elaborables a partir de les TIC.

1. El mitjà més simple per a un mateix objectiu. Si s'incorporen mitjans potents, cal ampliar els objectius. Hi ha una llei de composició similar a la del treball en física ($T = f \times e$). En educació, $\text{aprenentatge} = \text{capacitat} \times \text{mitjans}$. Si posem mitjans molt potents, la implicació o exercitació de la capacitat és menor, llevat que incrementem els objectius d'aprenentatge. L'equació és inversa en aprenentatge respecte a la producció. En la producció s'incorporen mitjans perquè redueixin la feina humana o augmentin la producció. Reduir la feina humana a l'ensenyament és reduir l'exercitació, l'aprenentatge. Incorporar els ordinadors perquè agraden als alumnes, perquè la feina és més fàcil i no augmentar l'exigència de l'activitat mental és un frau.

2. El mitjà és el missatge en comunicació; el procediment d'ensenyament és el contingut d'aprenentatge. Si s'ensenya amb presentacions dinàmiques, cal demanar respostes diferents de prendre apunts, fer resums o repetir el contingut presentat. Amb lliçó ComunicActiva⁶⁷ cal presentar una estructura mental on posar el coneixement perquè estigui accessible, cal donar fonts d'informació pre-seleccionades i cal demanar respostes de pensament propi sobre algun contingut que hagi desvetllat interès en l'alumne. L'alumne no ho sabrà tot per posar-ho en

67. Educació ComunicActiva, Escola ComunicActiva, ComunicAcció són denominacions de Martí Teixidó (1992) per posar l'accent a activar la comunicació de massa, superar la passivitat amb activitat mental i comunicació interactiva personal.

un examen, però sabrà respondre pensant a un problema nou amb l'accés a la informació si ha interioritzat l'estructura del tema estudiat. Amb les TIC i la guia del professor, els alumnes han de llegir, parlar, escriure, processar i construir amb imatges.

3. La societat és comunicacional i l'ensenyament és l'àmbit on aprendre a comunicar-se. La televisió i les pantalles i les tertúlies radiofòniques ens han dut a la nova oralitat. Es parla arreu i a tothora en públic, en antena, i cal aprendre a parlar bé: l'ordre del discurs més important que l'ortografia, l'oralitat amb inflexions de tonalitat i gestualitat corporal més important que la cal·ligrafia. Parlar és, en primer lloc, expressar pensament i expressar-lo de diverses maneres segons la situació ho requereixi (assertivitat, poesia, humor, dialèctica, ironia). Si les pantalles avui presenten molts mals models, cal seleccionar-ne els millors i alhora garantir que les presentacions orals a l'aula, del professor i dels alumnes, són de qualitat.

L'abundor de textos escrits fa impossible llegir-ho tot. *Cal trobar i aprendre noves textualitats, noves maneres de presentar comunicacions escrites.* No es poden mantenir la sintaxi i les normes de puntuació en textos de missatges instantanis. Els joves fan tot el que poden per inventar un llenguatge tan reduït com sigui possible. (Bé ho havia fet la taquigrafia, avui abandonada.) I caldrà pensar un tipus textual per als correus electrònics, ja que no es pot escriure com si es tractés d'una carta manuscrita tradicional. En textos científics, tècnics o d'assaig caldrà anar a l'hipertext, garantir la denotació, deixant que cadascú hi posi les seves connotacions. L'aprenentatge de la llengua s'ha de centrar en comunicació i gramàtica textual (anàlisi del discurs, regles de composició sociolingüística, comunicació estratègica) deixant en segon terme les preguntes sobre el text i la gramàtica oracional. Les TIC posen a l'abast de l'aula tota mena de comunicacions orals i escrites, un autèntic laboratori de llengua.

4. La fatiga neuronal davant l'exposició de relats textualitzats amb imatges, moviment i efectes continus, amb lluminositat intensa, no ha de ser oblidada. Cal que la neuropsicologia aportï coneixement suficient i normes d'higiene per a evitar fatiga i saturació per sinapsis ininterrompudes. Similar prevenció s'està fent ja respecte als excessos de decibels sobre l'oïda. Si les pantalles lluminoses provoquen desvetllament, i això és extensible a l'estudi o aprenentatge a través d'ordinador amb visionat de textos d'imatges i activitats molt dinàmiques, caldrà orientar i donar normes per no estressar els ritmes vitals i garantir estones de calma i interiorització. D'altra banda, la mateixa activitat física esdevé un descompressor cerebral. Cal mantenir l'equilibri compensat d'activitats.

5. La invasió subtil de la pantalla. La ràdio i la música permeten una atenció compartida. Sabut és que modistes i cosidores han estat grans oïdores de ràdio i han fet una feina de primera qualitat. Això no és així amb la televisió i les pantalles, com tampoc no ho és amb la lectura. Quan hom llegeix difícilment pot fer res més, però l'accés a la lectura ha demanat un llarg aprenentatge i maduresa personal. *Les pantalles es poden veure des dels primers mesos de vida, però l'ull humà no està capacitat per a identificar imatges fins que no hi ha llenguatge.*⁶⁸ Està per estudiar el desenvolupament cognitiu d'aquells nadons que estan contínuament exposats a pantalles i que, justament per això, han viscut en entorns en què hi ha poca comunicació oral. Gosem dir que els estudis de Piaget sobre el desenvolupament cognitiu han de ser revisats en profunditat; els infants d'avui han nascut en un entorn d'estimulacions molt diferents. Les pantalles també permeten a l'infant o adolescent escapar-se, entrar en un santuari protegit com la televisió on pot veure sense que el vegin, on no se sent amenaçat per preguntes com a classe, i fins i tot els pares el deixen estar perquè veient la televisió no molesta. Certament la televisió fa molt bé a persones soles, a persones malaltes..., però la persona gran ja ha construït la seva personalitat. No és el cas d'infants i adolescents, que són més proclius a la invasió subtil.

6. L'entorn comunicatiu actual és de gran complexitat i afavoreix la dispersió d'atenció. No podem canviar aquest entorn que indubtablement ofereix grans oportunitats a qui sap què vol i on va. Qui no hagi après a orientar-se en la jungla comunicativa es pot perdre. És un aprenentatge que cal fer en l'etapa d'ensenyament i la institució escolar se n'ha de fer càrrec en el període bàsic, com s'ha vingut fent càrrec de l'alfabetització i del càlcul numèric de tots els ciutadans. *Demandar l'atenció concentrada en una sola activitat no pot ser condició prèvia de l'aprenentatge escolar.* Altrament cal partir de la multiplicitat d'estímuls, d'informacions i provocacions de l'actualitat per a aprendre a garbellar, seleccionar i concentrar-se en allò que interessa o cal estudiar. *Aquest és ja un aprenentatge escolar si volem que l'assoleixin tots els ciutadans.* Sense entrar a discutir aquí la síndrome TDA/TDAH, identificada com a patologia neurològica, tampoc no cal estranyar-se que cada vegada siguin més els infants que tenen dificultat de concentrar-se durant estona en un sol pensament. D'altra banda, avui és impossible anar pel carrer, conduir o fins i tot estar a casa sense rebre i haver d'atendre multiplicitat d'estímuls a la vegada. En altres moments cal fer l'operació de focalitzar l'atenció i prescindir d'allò que no cal. Saber atendre múltiples estímuls ens retorna a l'animal que amb l'amígdala cerebral està prest a tot i saber concentrar-se en una sola activitat o pensament és propi de l'animal humà i s'aprèn culturalment.

68. Sebastià Serrano, lingüista i matemàtic, ha tractat d'aquest assumpte.

7. La institució escolar ha d'incorporar el coneixement d'actualitat i integrar-lo amb coneixement fonamental amb consciència de provisionalitat. L'accés a la informació culta, al coneixement, havia estat privatiu de minories socials. Els il·lustrats del segle XVIII van proclamar la instrucció universal per a tots els ciutadans, per a fer-los ciutadans d'un país amb una llengua, unes lleis i un govern. L'enciclopedisme confiava aplegar tot el coneixement, i així va ser, però no de manera definitiva. Si el segle XIX va ser el temps del desenvolupament de les ciències especialitzades, arribats al segle XX prenem consciència de la relativitat i de la provisionalitat del coneixement. L'escola del segle XX encara ha presentat el coneixement com a definitiu, com a inqüestionable,⁶⁹ però l'actualitat dels mitjans de comunicació i la divulgació científica han desacreditat una presentació fossilitzada del coneixement. La institució escolar sense deixar de tenir present el coneixement sòlid acumulat ha de programar la seva activitat atenta a l'actualitat, allò que avui és present i significatiu a la societat, i conscient de la provisionalitat del coneixement gràcies a noves descobertes científiques i a noves interpretacions dels fenòmens socials. Sens dubte això és possible i inexcusable amb les TIC, però cal abandonar el model escolàstic basat en la lliçó, la concepció bancària de l'educació.⁷⁰

8. La institució escolar ha d'incorporar els mitjans tècnics del seu temps i construir el coneixement com es fa en la societat actual; és imprescindible canviar radicalment l'organització dels horaris i les aules. Aquesta va ser l'orientació de canvi radical del mestre Célestin i Élise Freinet a partir de 1950 amb la impremta, l'electròfon i les màquines d'ensenyar càlcul (capses de sabates amb rotlles d'operacions i problemes segons la instrucció programada). L'Escola Moderna, un pas més de l'Escola Activa. Si haguéssim entès i practicat la pedagogia Freinet no hauríem fet tantes marrades per a incorporar-hi els ordinadors, els vídeos i l'accés a la xarxa telemàtica. Freinet no tenia llibres de text, però sí biblioteca de treball i els alumnes treballaven en una aula laboratori on hi havia impremta, taula amb fitxers de càlcul, taller d'art, taula d'experimentació... No han de fer tots els alumnes el mateix, al mateix temps, i veient el que fan els altres ja aprenen i quan ho fan ells encara milloren la qualitat. Les presentacions col·lectives són motivadores i el mestre o professor sap a quins alumnes ha d'ajudar més directament. Justament la disponibilitat avui d'ordinadors (i no cal un per cada alumne, va bé un per cada quatre o cinc alumnes) i de reproductors de vídeos, i grans atles documentals, i

69. I bé que Darwin ja havia situat l'evolucionisme; Marx, la confrontació materialista dialèctica; Freud, la inconsistència de la consciència racional; Einstein, la relativitat; Heisenberg, el principi d'indeterminació, Jung, l'inconscient col·lectiu; Malinovski, la cultura funcional, i Eliade, la dimensió religiosa humana.

70. Expressió del pedagog Paulo Freire referida a una mena de banc de coneixements o capitalització del coneixement.

materials Lego i Lego Technic..., i les màquines que ja duen els alumnes: dispositius mòbils, enregistraments en MP3, MP4, solament podrem incorporar-los si modifiquem horaris i disposició organitzativa de l'aula i de tota l'escola o institut.

9. La institució escolar ha de desvetllar admiració per la realitat natural i cultural i entusiasme pel coneixement. Si així ho fem, trencarem la fal·làcia que els mitjans ofereixen allò que els espectadors demanen, quan, de fet, els espectadors han interioritzat que allò que fa la majoria és normal en el sentit de correcte. Els mitjans de comunicació de massa promouen l'espectacularitat i no podem seguir aquest joc superficial i interessat a fer massa de consumidors. Uns ciutadans ben formats, no acceptarien, no accepten, no acceptaran ser púrria. Podem contribuir al fet que els ciutadans d'aquí a uns anys no consumeixin porqueria audiovisual, i s'incrementarà la producció d'interès cultural i humà que avui costa de trobar.

Potser la institució escolar no fa el pas perquè els docents ens repartim *entre apocalíptics i integrats i ni els uns ni els altres poden canviar l'escola*. Uns s'emparen amb la seva cultura, la cultura —diuen— de sempre i se senten insegurs davant dels canvis, i tenen la seva raó a la vista de la formació que han rebut els alumnes els darrers vint anys. En l'extrem oposat apareixen màxims defensors de les TIC, ben integrats ensenyen als alumnes a fer (la darrera moda) *libdubs* (pura reproducció massificada, encara que n'han fet les universitats) sense haver considerat què aprendran realment els alumnes. Tots contents perquè ens hi hem vist (última forma de narcisisme ingenu) i perquè és vist per tanta gent (índex d'èxit si es fa calaix o matrícula universitària i índex de babaus en el cas de les escoles i instituts).

10. Els mitjans de comunicació, les tecnologies de la informació no tenen altre contingut que la natura que està aquí i la cultura que hem construït els humans. Són talment una pròtesi, un amplificador i un difusor. Hi caben tots el continguts que hi posem nosaltres; sense contingut no serveixen de res. Ens han situat a l'aldea global⁷¹ i tenim accés a informació d'arreu que podem convertir en coneixement. Així mateix, els mitjans i les tecnologies ens apropen a entorns naturals desconeguts i poden presentar-nos documentadament períodes històrics o introduir-nos virtualment en un museu. Aquesta riquesa virtual *tindrà sentit i valor incalculable si en l'etapa escolar es fan les experiències directes*: trepitjar la natura, experimentar científicament, aproximar-se a escenaris històrics o gaudir dels museus o de concerts musicals en directe. Els mitjans proporcionen experiències vicàries com el llenguatge escrit és substituït del llenguatge oral en una fase inicial.

71. Marshall McLuhan va anticipar ja la visió d'aquesta societat global del planeta Terra interconnectada el 1967. Amb tot, la interconnexió és un privilegi d'una part de la humanitat. I la mateixa interconnexió permet que hom visqui al marge de la societat territorial on viu.

11. Llei de la doble quantificació de la conducta animal⁷² aplicable a l'humà i especialment al cadell humà en procés d'educació. La persona disposa d'un potencial que es carrega i pot desencadenar l'acció. Bona part de les accions par-teixen de la pulsio interna dirigida a un estímul. Si la pulsio és alta, l'estímul més elemental és eficaç; si l'estímul és molt alt, una mínima pulsio és suficient. En el procés educatiu, el munt d'estímuls que tenen els infants i adolescents: sofàs, pica-pica a tothora, llepolies, maquetes, música a tothora..., va anul·lant la potència i la capacitat d'esforç, cosa que es mostra clarament en infants consentits, mimats. Alhora són els infants i joves els que cada vegada demanen estímuls més potents: velocitat, volum acústic, moviment hiperactiu, begudes estimulants... És una conducta desequilibrada que condueix a l'avorriment. Quan no s'aconsegueixen els estímuls més alts, es pot desencadenar l'avorriment agressiu. La vida davant les pantalles té una relació evident amb aquest desequilibri: no treballa la musculatura, no s'han d'establir relacions personals directes, no s'han de dissenyar estratègies

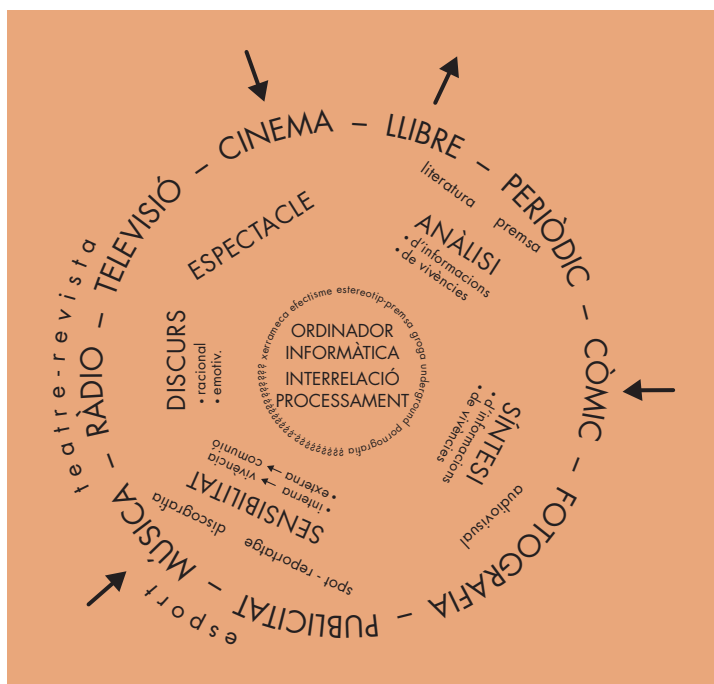


FIGURA 2. Roda dels mitjans de comunicació segons els seus atributs i funcions.
FONT: Teixidó (1992).

72. Estudis de l'etòleg Konrad Lorenz.

pròpies davant problemes nous... Si a més el contingut de les pantalles és competitiu, violent, de pressió sexual, de destrucció, de linxament..., què hem d'esperar del segment de joves que no tenen interacció amb la família, que reben contínues valoracions negatives a l'escola o l'institut?

12. Roda dels mitjans de comunicació (Teixidó, 1992). Els mitjans de comunicació, mancats de contingut propi beuen de la natura i de la cultura o bé exploten les misèries humanes, que sembla que calmen l'angoixa d'importantes audiències que no estan en condicions de fer cap esforç mental. Comprenent aquesta funció sedant, encara que lamentant que afecti audiències tan extenses, volem centrar-nos en la transmissió de continguts culturals, que —n'hi ha bones mostres—⁷³ es pot fer de manera gratificant també. Proposem veure els mitjans de comunicació en sentit ampli (els de la galàxia Gutenberg, de la galàxia Marconi i de la galàxia del ciberespai) organitzats en una roda de contigüitat. Es pot passar de l'un a l'altre.

La competència lectora és irrenunciable en la nostra societat, però no tots hi arriben amb la mateixa motivació. A partir del cinema o d'una sèrie de televisió (p. ex.: *Orzowei*, *Ebre avall*) es pot animar alguns alumnes a llegir la novel·la. A partir del còmic es pot fer geografia (p. ex.: Tintín) o bé història (p. ex.: Astèrix) o llegir en francès o llatí. A partir de la música d'un *rocker* o d'una banda es troben llibres que expliquen la seva biografia i lletres que poden enganxar alguns alumnes, que caldrà llegir i entendre en anglès. Si tot això ja ho defensàvem fa vint anys, avui, amb la potència de les TIC i els dispositius mòbils d'accés a la xarxa, la pedagogia ha de dissenyar nous sistemes d'intervenció i d'ensenyament que els docents han d'aplicar. Hi ha d'haver docents investigadors, però quan un docent pren d'aquí i d'allà per intuïció correm el risc de no consolidar res. En pedagogia, com en medicina o enginyeria, hi ha d'haver una jerarquia tècnica perquè no es pot fer artesanalment quan s'ha d'arribar a la totalitat de la població.

13. No hi ha societat del coneixement; ja és molt que sigui societat de la informació, però massa sovint es mostra solament com a societat de massa. Es parla amb molta lleugeresa de societat del coneixement com a sinònim de societat de la informació. S'incorporen noves expressions amb una certa lleugeresa. Per a una elaboració i debat científic, cal garantir precisió conceptual. En comunicació científica no podem emprar sinònims com en literatura.

73. Televisió de Catalunya n'ha mostrat d'excel·lents: *Quèquicom*, de ciència i tecnologia; *Òpera amb texans*, de música; *Thalassa*, del mar i la gent de mar.

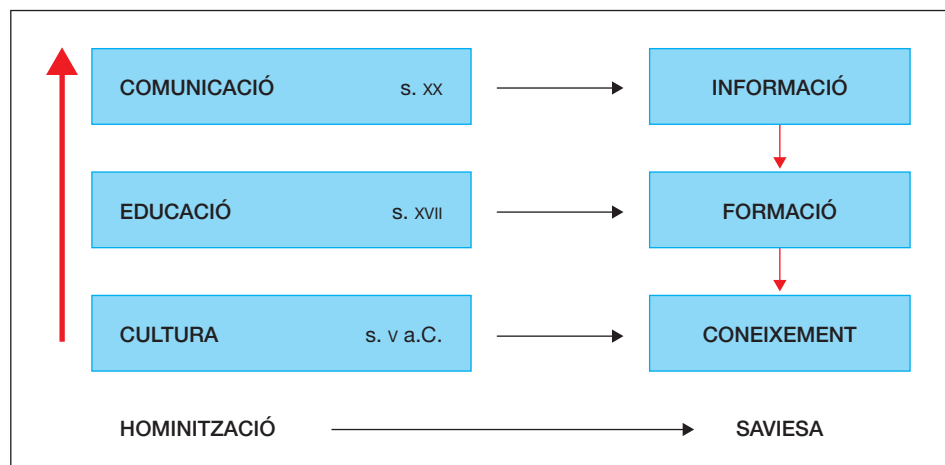


FIGURA 3. Les tres funcions socials.

FONT: Teixidó (1992).

Cultura, educació i comunicació han esdevingut tres funcions socials especialitzades⁷⁴ que en la humanitat primigènia es feien de manera integrada en un procés d'hominització a través de rituals religiosos conduïts pels savis de la tribu, encara que sempre hi podia haver abusos interessats.

En la nostra civilització occidental aquestes funcions van prenen forma especialitzada i autònoma. Primer la cultura amb pensament independent de la religió, després l'educació encara molt temps subordinada a la religió i amb els diaris i la ràdio definitivament la comunicació de massa fa un camí propi. Cada una d'aquestes funcions o processos deixa un pòsit. Cal notar que la comunicació aporta informació i si opera amb formació resultant de l'educació esdevé coneixement. Així per a moltes persones veure la televisió és un passatemps amb recepció d'informació, un comportament de massa que no aporta coneixement. Per a altres persones es converteix en coneixement gràcies a la formació personal adquirida. Altra vegada cal reafirmar la necessitat de la pedagogia com a coneixement científic que dona normes d'acció als docents i ha d'acreditar la seva consistència i la seva eficàcia amb diagnòstic i pronòstic pedagògic.

$$\text{INFORMACIÓ} \times \text{FORMACIÓ} = \text{CONEIXEMENT}$$

74. Vegem com corresponen a les tres funcions vitals: nutrició, reproducció i relació.

En conclusió, fa massa anys que expliquem els canvis de la societat i reclamem la incorporació de les TIC i, amb menor grau, la incorporació dels mitjans de comunicació de massa, els portadors de contingut (no és casual, tot i que avui han quedat integrats). Ja és temps de sistematitzar pedagogia: enunciar els *principis*, ajustar les *tensions* i veure bé els *referents* en cada entorn.⁷⁵

75. Seguim la formulació pedagògica actualment més clara elaborada per Philippe Meirieu.

IV

Conclusions

Pedagogia inconclusa... Sempre. Pedagogia importada... Mai.

Avui sabem que no es pot fer un tractat de pedagogia acabat, de pedagogia sistèmica. I amb tot, cal estudiar l'educació sempre com a sistema, sistema obert a múltiples variables, on no es poden controlar totes. La pedagogia com a sistema va ser iniciada pel professor Sanvisens ja el 1972.⁷⁶ L'educació com a sistema va ser tractada amb claredat i associada amb una topografia de les ciències de l'educació pels professors Ferrández i Sarramona el 1975 al manual *L'educació: Constants i problemàtica actual*.⁷⁷ Posteriorment, els professors Castillejo, Colom i Sarramona ho van tractar de manera extensa el 1987 al manual *Pedagogía sistèmica*.⁷⁸ Cal fer aquestes referències perquè a partir d'aquest moment podem tenir clares les constants o principis que podrem mantenir com a pedagogia perenne i les variables: problemes o assumptes que ens ocupen en cada societat i en cada època. Això és deixar clar que hi ha una ciència pedagògica explicativa que cal concretar en cada societat i temps amb normes d'acció aplicables amb tractament sistèmic d'estudis de casos o d'assumptes problemàtics.

Aquesta fonamentació sòlida, estructural, guia de la pensa que permet no perdre's en l'anàlisi dels problemes i assumptes que ens ocupen, sembla avui ignorada tant pels docents en la seva praxi com pels formadors universitaris que aborden les qüestions sense una visió sistèmica. Les publicacions d'educació o pedagògiques actuals de Catalunya tracten temes concrets, delimitats, al marge d'una visió holística, de conjunt, i acostumen a presentar-se com una alternativa de so-

76. Alexandre SANVISENS al V Congrés Nacional de Pedagogia (Madrid, 1972), publicat com «La educación como sistema», *Revista Española de Pedagogía* [Madrid] (1973).

77. Adalberto FERRÁNDEZ i Jaume SARRAMONA, *L'educació: Constants i problemàtica actual*, Barcelona, CEAC, 1978.

78. José L. CASTILLEJO i Antoni J. COLOM, *Pedagogía sistèmica*, Barcelona, CEAC, 1987.

lució. És el cas especialment de la denominada *pedagogia sistèmica*, que es basa en el concepte de les *constel·lacions familiars* de la teràpia psicològica de Bert Hellinger.⁷⁹ Denota falta de formació i, tractant-se d'una llicència d'estudis d'una docent catalana, posa en evidència que la recerca va ser tutoritzada amb desconeixement de l'aportació que a Catalunya havia fet el professor Sanvisens. És així com a les publicacions de pedagogia balsàmica a les quals fèiem referència hem d'afegir les de pedagogia dels miracles, les que poden començar com «El nuevo paradigma educativo: la pedagogía sistémica» induint a pensar que ens trauran de tots els mals. No negarem el valor de la teràpia sistèmica per a l'educació, familiar i escolar, però no podem acceptar que sigui pedagogia ja que s'aparta totalment de la cultura per centrar-se exclusivament en la persona i el seu entorn actual i viscut. Conclusivament reafirmem que la pedagogia ha d'atendre per igual persona, societat i cultura en un equilibri dinàmic que s'ha de compensar en cada situació.

Això precedent palesa una vegada més que no és pedagogia qualsevol opinió que inclogui la paraula *pedagogia* o *pedagògic*. Tothom pot opinar sobre educació, tothom pot expressar la seva valoració o aspiracions, però hem de reservar la pedagogia per a coneixement fonamentat i per a normes d'acció que han estat aplicades amb eficàcia. No es pot parlar de pedagogia sense estudi. No es pot escriure de pedagogia sense experiència.

Hem assajat una obra pedagògica catalana amb coneixement de les constants i analitzant situacions actuals a Catalunya, però és una obra inconclusa. Cada docent ha de pensar com l'ha de cloure amb la seva decisió i la seva acció. Cada educador familiar o social ha de decidir què convé o què no convé a l'infant amb criteri fonamentat en coneixement.

És una obra pedagògica inacabada

— Que cadascú ha d'acabar amb la seva praxi ajustada a la situació.

— Que haurem de reescriure amb els mateixos principis —si hem aconseguit que siguin principis— considerant quines són les tensions i referents del moment i lloc.

— Repensant les activitats adequades.

— Inserint l'educació en la cultura del temps que ens toqui viure.

— Podem considerar si la reescrivim cada cinc o deu anys.

— Millor seria fer una escriptura coral, col·laborativa. Diferents autors en diàleg que abordessin els assumptes d'actualitat i hi donessin una resposta pedagògica.

D'altra banda, pensem que el format de llibre és insuficient, restringit i lent. La pedagogia ha de tenir presència regular als mitjans de comunicació. A la prem-

79. L'any 2007 es publica *La pedagogía sistémica: Fundamentos y práctica* de Mercè TRAVESET, Barcelona, Graó.

sa ja es parla molt d'educació, però poc amb pedagogia i sense visió de sistema. A la Televisió de Catalunya hem importat algun programa com *Supernanny* (creació original britànica) que algun servei ha fet com a orientació psicològica familiar. D'altres han fet programes d'entreteniment parlant de criatures com ara *Qui els va parir*, que poden desangoixar però de conseqüències molt incertes. Falta, però, un programa clar d'orientació pedagògica familiar relacionat amb la pedagogia escolar. Per què no disposem de trenta minuts setmanals de pedagogia per a pares i ciutadans? La televisió és un mitjà excel·lent per reorientar la desorientació educativa de la societat actual de massa i consum. Sobre enregistraments d'imatges es poden donar les explicacions que ajudin a comprendre i sintetitzar pautes d'actuació que facin pensar els pares, els avis i tots els ciutadans com hem de tractar assumptes nous amb els infants i adolescents. No ha de tenir un cost econòmic elevat, i si respon a la necessitat amb un bon model comunicatiu, l'audiència s'incrementaria dia a dia. Sense dogmatismes podríem generalitzar el bon tracte de la infància amb coneixement pedagògic. Podria incloure un consultori pedagògic. Si el conjunt social el seguia majoritàriament, qui dubta que els infants viurien en un entorn més segur i l'actuació familiar i escolar així com la dels mitjans de comunicació contribuirien a les mateixes finalitats sens perjudici de la diversitat.

«L'educació, problema social», va dir Ramon Fuster. Segueix essent problema perquè ho tenim mal encaminat. Esperem que puguem dir: l'educació, *assumpte* o *qüestió social*, i no pas *problema*. La pedagogia és necessària.

Bibliografia

- ALMENDROS, Herminio. *Pueblos y leyendas*. Barcelona: Seix Barral, 1931.
- *Fiesta*. Barcelona: Teide, 1968.
- Barcelona educació* [Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació], núm. 65 (2008).
- BERLINER, David C. «Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments». A: BATLLORI, Roser *et al.* (ed.). *De la teoria... a l'aula: Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials. (III Simposi de l'Ensenyament de les Ciències Socials)*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.
- CASTILLEJO, José L.; COLOM, Antoni J. *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC, 1987.
- CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA (CRES). <www.pcb.ub.es/crea>. [Abans CREA]
- CLUA, Esteve; ESTELRICH, Pilar; KLEIN, Horst G.; STEGMANN, Tilbert D. *EuroComRom: Els set sedassos: aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen: Shaker, 2003.
- COLLELLDEMONT, Eulàlia; VILANOU, Conrad (cur.). *Joan Roura-Parella: En el centenari del seu naixement, 1897-1983*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia, 1997.
- COMENIUS, Johann Amos. Vegeu *Komensky*.
- COMISSIÓ INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓ PER AL SEGLE XXI. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996. [Comissió presidida per Jacques Delors]
- COMPAYRÉ, Gabriel. *Historia de la pedagogía*. Librería de la Vda. de Ch. Bouret, edición en lengua castellana de Sucesores de Hernando. Mèxic: 1916.
- CORTINA, Adela. *Alianza y contrato: Política, ética y religión*. Madrid: Trotta, 2001.
- COSTA-PAU, Josep. *Súnion: Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: Eumo, 1988.
- DEWEY, John. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1902.
- *My pedagogic creed*. Edicions diverses. En català: *Democràcia i escola*. Vic: Eumo, 1985. (Textos Pedagògics; 3). [1a ed. en anglès, 1897]

- DEWEY, John. *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1995.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM III*. American Psychiatric Association, 1980.
- FERNÁNDEZ HUERTA, José. «Didáctica». A: *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal/Santillana, [1970] 1983.
- FERRÁNDEZ, Adalberto; SARRAMONA, Jaume. *L'educació: Constants i problemàtica actual*. Barcelona: CEAC, 1978.
- FERRIÈRE, Adolphe. *La escuela activa*. 2a ed. Madrid: Francisco Beltrán, 1932. [Traducció de R. Tomás y Samper]
- FREINET, Célestin. *Oeuvres pédagogiques*. París: Éditions du Seuil, 1994, 2 v.
- GALÍ, Alexandre; HERRERA DE GALÍ, Josefa. *Activitat i llibertat en educació*. Barcelona: Atenes, 1932. (Biblioteca Pedagògica. Sèrie primera. Quaderns dels cursos lliures de pedagogia)
- *Activitat i llibertat en educació*. Barcelona: Edicions del Mall, 1979. (El Tremp; 7)
- GINER, Salvador. *Comunió, domini, innovació: Per una teoria de la cultura*. Barcelona: Laia, 1985.
- GROYS, Boris. *Sobre lo nuevo: ensayo de una economía cultural*. València: Pre-Textos, 2005.
- *Bajo sospecha: Una fenomenología de los medios*. València: Pre-Textos, 2008.
- HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas, 1983. [Traducció a la llengua castellana de Lorenzo Luzuriaga. 1a ed. en alemany, 1806]
- HOUSSEY, Jean. *Cuestiones pedagógicas: enciclopedia histórica*. Mèxic: Siglo XXI, 2004.
- ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems*. Organització Mundial de la Salut.
- JAEGER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2004. [Traducció de J. Xirau]
- KOMENSKY, Jan Amos. *Didáctica magna*. [Versió espanyola de Saturnino López Peces. Madrid: Instituto Editorial Reus, 1971]
- «Llei orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'educació». *Boletín Oficial del Estado* (4 maig 2006).
- LLULL, Ramon. *Llibre de les meravelles*. Barcelona: Barcino, 1934.
- MEIRIEU, Philippe. *Faire l'école, faire la classe*. París: ESF, 2004.
- *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- MOREU, Àngel C. «Pedagogia política i política educativa». *Temps d'Educació* [Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació], núm. 24 (2000), p. 141-168.
- PENNAC, Daniel. *Chagrin d'école*. París: Gallimard, 2007.
- *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries, 2008.
- POSTMAN, Neil. *La desaparició de la infantesa*. Vic: Eumo, 1990. [1a ed., 1982]
- *Fi de l'educació: Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo, 2000. (Interseccions; 24) [1a ed., 1995]
- Quaderns del CAC* [Barcelona], núm. extraordinari (2003): *Llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual*.

- ROSSELLÓ, Pere. *La teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Promoción Cultural, 1974.
- SANVISENS, Alexandre. «La educación como sistema». *Revista Española de Pedagogía* [Madrid] (1973).
- SCHILLER, Friedrich von. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropolos.
- TEDESCO, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya, 1995.
- TEIXIDÓ, Martí. *Escola ComunicActiva: L'escola de la societat de masses intercomunicada* [en línia]. Vol. 1. Tesis Doctorals en Xarxa, UAB, 1992. <<http://www.tdx.cat/handle/10803/5286>>.
- THUN, Maria. *Calendario de agricultura biodinámica 2012*. Madrid: Rudolf Steiner, 1991.
- TORRENTS, Ricard. *Què és la universitat o de la conveniència de rellegir Humboldt*. Lliçó de jubilació. Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic, 2007.
- TRAVERSE, Mercè. *La pedagogía sistémica: Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó, 2007.
- VILANO, Conrad. «La pedagogia al deixant del segle xx». *Temps d'Educació*. [Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació], núm. 24 (2000), p. 13-60.
- VIRILIO, Paul. *El ciberespai, la política de lo peor: entrevista con Philippe Petit*. Madrid: Cátedra, 1997.
- *La bomba informática*. Madrid: Cátedra, 1999. [Original en francès, 1998]
- WALLON, Henri. *De l'acte al pensament*. Vic: Eumo, 1988. (Textos Pedagògics; 15)

Pedagogia, ara

La pedagogia es va formalitzar com a disciplina científica a l'inici del segle XIX fonamentada en la filosofia i en la psicologia i vinculada a la cultura (Herbart). A finals del segle XIX es va projectar la pedagogia experimental emulant la psicologia experimental (Lay) amb resultats decebedors. A l'inici del segle XX la pedagogia es presenta com una ciència pel fet que es fonamenta en la medicina i en la psicologia evolutiva (Claparède, Montessori) i s'inicia el moviment de renovació pedagògica de l'Escola Nova o Activa a Europa i de la Progressive School a l'Amèrica del Nord.

La pedagogia pateix un gran desprestigi per bé que tothom en pot parlar. Certament hi ha hagut una pedagogia discursiva que tot ho teoritza sense fonament explícit. Hi ha moltes experiències pedagògiques que s'han mostrat eficaces amb els seus mestres iniciadors i també amb d'altres seguidors però no sempre s'ha explicat el fonament científic i són atribuïbles a l'art personal. La pedagogia és una ciència teoricopràctica i ha de presentar fonaments sòlids en d'altres ciències i també resultats comprovables. La pedagogia no pot ser solament explicativa i ha de donar normes per a l'acció aplicable a entorns físics, socials i culturals molt diversos. És necessàriament interdisciplinària i sistèmica: analitzant les diverses variables ha d'organitzar el microsistema pedagògic en cada situació.

En aquesta obra breu se situa la pedagogia en la societat i el temps actuals. Per a no reduir-la a teoria s'aplica a una realitat, la societat catalana, però es dóna una estructura de fonamentació: *principis*, de pensament acceptant la complexitat: *tensions*, d'observació de la realitat: *referents*, i tot per a prendre decisions: *accions*, amb una perspectiva àmplia: *cultura*.

La intenció és que mestres i professors puguin fer-se un mapa mental clar per a establir la relació educativa amb els infants i joves i organitzar les situacions d'aprenentatge amb ciència pedagògica. Hi ha principis i reflexions fonamentades però les decisions i accions han de ser consistents internament i coherents amb la realitat.

