

Aprendre a ensenyar a aprendre

46a Escola d'Estiu
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

R O S ⁴
S E N
S A T

Primera edició: juny 2012
Disseny: Clara Elías
Maquetació: Concepció Riera
Disseny coberta: Clic traç, disseny gràfic

© Pilar Benejam, Ferran Ruiz, Ángel Gabilondo, Antonia Ferrari, Anton Aubanell,
Philippe Meirieu, 2012

© Per a aquesta edició: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2012
Av. de les Drassanes, 2 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50
A/e: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

Dipòsit Legal: B-12596-2012
ISBN: 978-84-92748-77-8

Presentació

El Tema General de la quaranta-sisena Escola d'Estiu de Rosa Sensat, «Aprendre a ensenyar a aprendre», respon a una inquietud de l'Associació. Sobre aquest tema se'ns obren diversos interrogants, els quals hem tingut ocasió de debatre en el Tema General. Al llarg de les diferents sessions hem intentat trobar algunes respostes per comprendre el que passa i poder aportar aquells elements que contribueixin a millorar la nostra realitat.

En el procés de definició del contingut del Tema General es va fer evident que hi ha mestres i professors que fan l'ofici, aquest «saber ensenyar a aprendre», de manera que els infants i joves no només aprenen sinó que desitgen seguir aprenent. L'acció educativa d'aquests mestres i professors contribueix a generar interès, satisfacció i curiositat en qui aprèn. I aquesta resposta no es pot vincular al tòpic que hi ha matèries que agraden a tothom, les que, des d'algun punt de vista, podrien ser considerades «fàcils».

Al contrari, moltes de les bones experiències que ens van servir de base per anar dissenyant el Tema General feien evident que aquest saber ensenyar perquè aprenguin sorgia en exemples de matemàtiques, arts plàstiques, ciències naturals, llengües, música, astronomia o física. Cada cop es feia més patent que la dificultat no té a veure amb el contingut i se'ns obrien noves preguntes per intentar esbrinar on rau el problema que ens ha generat inquietud.

Avui, en teoria, tant els mestres com els professors reben una mateixa formació inicial. Però fins a quin punt aquesta pren en consideració aquesta temàtica? De quina manera, a les universitats, s'aprèn a ensenyar a aprendre? Fins a quin punt una estreta col·laboració entre la teoria i la pràctica contribuiria a aquest aprenentatge? Com actuen els professors i mestres que tant i tan bé coneixen el seu ofici?

Amb aquestes i altres qüestions es va dissenyar el programa del Tema General, amb la voluntat de fer emergir, i poder-les debatre, les diferents variables que conté la temàtica esmentada a través de la presentació d'experiències positives, la projecció de documentals, l'anàlisi minuciosa, la possibilitat d'interrogar i interrogar-nos junts, la reflexió sobre la necessària reformulació de les formacions inicials, amb l'objectiu d'acabar elaborant unes conclusions.

El resultat és el que ara tens a les mans, o a la pantalla, el recull del que es va parlar i de les fites que junts ens vàrem proposar impulsar. Som conscients que hi ha molt de camí per seguir treballant; així que, si ho desitges, pren-te aquestes planes com una invitació a seguir pensant-hi. Si a més a més de llegir aquest recull tens interès a escoltar i veure les conferències, les trobaràs a la nostra web. Nosaltres hem arribat fins aquí, però ens agradaria que el treball realitzat en el Tema General contribuís a millorar encara més el nostre ofici.

Sumari

Presentació	3
L'art d'ensenyar a ensenyar	
Pilar Benejam Arguimbau	7
Ales i arrels. Reflexions sobre l'educació i el seu futur	
Ferran Ruiz Tarragó	15
El valor d'ensenyar	
Ángel Gabilondo	33
La formació dels mestres per a una escola de l'aprenentatge	
Antonia Ferrari	47
Aprendre a ensenyar a aprendre. L'art d'ensenyar	
Anton Aubanell	61
Aprendre a ensenyar a aprendre	
Philippe Meirieu	75
Conclusions del Tema General	89

L'art d'ensenyar a ensenyar

Pilar Benejam Arguimbau

Mestra. Catedràtica, jubilada, de Didàctica de les Ciències Socials
de la Universitat Autònoma de Barcelona

I. Plantejament del tema

Sempre hem pensat que la formació del professorat és la peça clau de tota reforma orientada a millorar la qualitat de l'educació. No és un pensament gaire original, perquè molta gent ho diu, però sembla que no s'ho acaben de creure.

Al llarg de la meua vida professional he viscut moltes reformes: he vist com, a mesura que l'escolaritat obligatòria s'ha anat ampliant i allargant, s'ha demanat un professorat acadèmicament més qualificat. Tanmateix, cap d'aquestes reformes ha implicat un canvi significatiu en la preparació professional dels formadors de mestres. Per això en general les facultats d'Educació diuen que els mestres i les escoles han de fer coses que elles mateixes no són capaces de posar en pràctica.

El professorat que hi havia a les antigues escoles normals va passar a la universitat per decret. Actualment, els professors que entren nous han d'acreditar molts mèrits acadèmics, com, per exemple, publicar en revistes d'impacte i fer ponències en congressos internacionals, però no es demana que demostrin cap coneixement sobre l'escola. Per aquesta raó, si la multitud de persones que des de tribunes polítiques o congressos acadèmics parlen i escriuen sobre la qualitat de l'educació no es comprometen a canviar aquest insult a la professió i al sentit comú, no els podem donar credibilitat.

Vista la desatenció que ha merescut i mereix el tema ens els àmbits estatal i autonòmic, havíem posat moltes esperances en les comissions europees. L'últim informe de la comissió que tracta de la formació del professorat, publicat el 2010, diu textualment: «La qualitat de la formació dels mestres es considera un factor clau per tal que la UE esdevingui l'economia del món més competitiva i dinàmica, basada en el coneixement, capaç d'un creixement econòmic sostenible, amb més i millors llocs de treball i una més gran cohesió social [...] L'objectiu bàsic de l'educació és augmentar la competitivitat de la Unió Europea en un món cada cop més global». Quan ho vaig llegir, no m'ho podia creure.

Certament, vivim temps d'un neoliberalisme sense traves, no solament econòmic sinó també cultural, però no hem d'oblidar que gran part del que passa avui dia és resultat del que va passar fa molt poc, als anys vuitanta, després de l'ensorrament de la Unió Soviètica. La «millora compartida» que volíem s'ha convertit en promoció de l'èxit individual. Aquesta situació pot canviar, perquè el futur no està escrit. En qualsevol cas, en educació sabem que hem de preparar ciutadans per a un futur incert i per això han de ser el més savis possible, capaços de pensar per si mateixos, de dialogar amb els altres i de participar en projectes comuns. Han d'estar preparats per poder respondre a les exigències de la societat en la qual hauran de viure, que no sabem com serà; han de ser justos, per millorar la necessària convivència humana, i han de procurar ser feliços. L'educació té sempre un propòsit moral, i per nosaltres la llibertat d'elegir no substitueix la necessitat d'igualar.

II. L'art d'ensenyar a ensenyar

Pensem que l'art d'ensenyar a ensenyar s'ha d'adquirir necessàriament en la pràctica, degudament analitzada i fonamentada. La teoria sense referents pràctics no té significat, perquè s'aprèn a nedar nedant, i a educar educant. Per poder fer realitat aquesta formació és imprescindible que el professorat de la Facultat d'Educació, a més de la formació teòrica, tingui una llarga i sostinguda experiència docent, i que comparteixi un projecte de formació amb els mestres i professors de pràctiques, associats d'alguna manera a la universitat, com ho fan a la Facultat de Medicina en relació amb els hospitals.

Les persones que pensem que la formació dels futurs mestres i professors és la peça clau per propiciar un canvi qualitatiu sabem el valor que té la pràctica. Amb la pràctica els futurs mestres descobreixen el sentit del límit, allò que no pot ser, i es tornen prudents. És en la pràctica que l'aprenent de mestre serà capaç d'integrar tants crèdits curriculars fragmentats, perquè la pràctica demana coneixements, capacitats, emocions, actituds i valors. És en la pràctica on es presenten molts espais d'indefinició, d'inseguretat, que demanen reflexió, treball en equip i el recurs a l'estudi i a la teoria. És en la pràctica que la teoria cobra significat: la teoria il·lumina i dirigeix l'acció, i l'acció mostra a la teoria els seus límits, els seus silencis, i li planteja noves demandes.

Per defensar aquest projecte d'aprendre l'art d'ensenyar des de la pràctica proposo, per coherència, il·lustrar el que dic amb una activitat pràctica i comprovar com la teoria neix de la reflexió sobre l'acció. La pràctica que proposo va ser la meua última classe de Didàctica de la Geografia. La vaig fer a tercer d'ESO a l'Institut de Ciutat Badia. En aquest cas, en no tenir finançament, ni poder comptar amb un equip de mestres, jo mateixa em feia càrrec d'un grup classe de l'IES per fer la part pràctica i de l'assignatura teòrica de Didàctica de la Geografia a la facultat. Aquest model l'he mantingut al llarg de trenta anys, uns cursos fent classe a una escola de Primària i altres en un centre de Secundària.

Cal reconèixer que aquesta experiència va quedar limitada a un grup de professores universitàries amb llarga experiència docent en nivells no universitaris; segurament el projecte era excessivament volunta-

rista, exigia molta dedicació i no era generalitzable. Sabíem aquestes limitacions, però també que tenia la virtut de poder formar molts alumnes tal com pensàvem que s'havien de formar. D'una banda, demostrava l'eficàcia i conveniència de relacionar íntimament teoria i pràctica en la formació del professorat, i de l'altra, la necessitat que els mestres tinguessin un gran paper en la formació de les persones del seu gremi.

III. Pràctica sobre la ciutat difusa

L'escola educa instruint, de manera que analitzarem aquesta pràctica per veure què hi ha d'explícit i què hi ha d'implícit per aprendre l'art d'ensenyar. Al meu entendre, aquest art demana unes condicions o disposicions que bàsicament sempre són les mateixes, però que s'han de contextualitzar i reinterpretar a cada tombant del temps.

Pràctica sobre la ciutat difusa: lectura del mapa del Vallès Occidental i ordenació de la informació. Racionalitzar el fet de la ciutat difusa per a la seva comprensió: causes i conseqüències d'aquest nou model territorial. Valoració crítica de la sostenibilitat del model des del punt de vista social, mediambiental i econòmic. Possibles alternatives.

A. Reflexions sobre el coneixement

1. M'agradaria que en aquesta pràctica els futurs mestres aprenguessin que un professional de l'educació ha de tractar la ciència amb rigor, i això demana un bon coneixement de la matèria que treballa amb els alumnes i una actitud estudiant, reflexiva, dialogant, sense arrogància, perquè **els professors mai no en sabem prou** ni de com ensenyar ni de la nostra matèria. L'escola és sempre una organització que aprèn.

2. Els alumnes comproven que el coneixement s'ha d'actualitzar permanentment, perquè el saber canvia i obliga els formadors a transitar per continguts mudables, buscant sempre la comprensió. Els futurs mestres han de veure que, tanmateix, aquest canvi no ens desorienta, que ens sentim còmodes aprenent, reflexionant i incorporant amb entusiasme, però també amb prudència, tot el que pot contribuir a treballar de manera més adequada.

(Cal incorporar al nostre programa, que tracta de la ciutat compacta, l'estudi de la nova ciutat difusa.)

3. Els futurs mestres han de comprendre que el coneixement és complex i no admetre simplificacions atractives, de blanc o negre, bo o dolent, que sempre resulten falses. Tota realitat és un conjunt dinàmic, compost de molts elements que interactuen, de manera que una pertorbació d'un element pot fer canviar tot un conjunt d'altres variables. El coneixement té sentit integrat. En el nostre exemple, l'espai urbà difús no es pot separar del temps històric, de la societat i de la cultura que l'han configurat.

(L'impacte del preu de la gasolina en el futur de la ciutat difusa.)

4. En definitiva, si el saber canvia i és complex, ningú no pot eludir la necessitat de pensar per reconstruir el seu coneixement i seguir aprenent al llarg de la vida. L'art d'ensenyar a pensar, com hem vist a l'exercici pràctic de referència, consisteix a ajudar tots els alumnes a saber cercar, seleccionar i ordenar la informació; comprendre les raons que expliquen els fets, les seves causes i conseqüències; valorar críticament aquestes raons i les possibles alternatives i posar-les a prova contrastant el que pensa cadascun d'ells amb el que en pensen la mestra i els companys. Ensenyar a pensar és la base de la llibertat, i el remei contra la seducció i l'abús de poder.

5. Ensenyar a pensar demana comunicació i diàleg. És ben sabut que el pensament està molt condicionat per les preferències, les experiències i els coneixements previs. Per això, per ensenyar a pensar no hi ha altre camí que aprendre juntament amb els altres, comunicant el propi pensament. Per comunicar amb els altres cal ordenar la informació i clarificar les pròpies opinions, cosa que afavoreix l'autocomprensió. Saber que el que cadascú pensa serà escoltat i valorat afavoreix l'autoestima i el sentit de pertinença al grup classe. La comunicació i el diàleg suposen participació. Però, si demanem als alumnes que participin, se suposa que la seva escola també practica aquesta cultura.

El diàleg i el debat són la base de l'educació per la igualtat, perquè demanen saber escoltar, i acceptar que els sentiments i raons dels altres poden ser tan autèntics com els propis. El diàleg i el conflicte

són el camí de l'acord per a la participació, per al pacte, i, si més no, per a la convivència pacífica.

Els alumnes no participaran quan sospiten que, en realitat, la seva opinió no compta i que la participació que s'ofereix és un engany. Tampoc participaran si no hi ha possibilitat de projecte, si les coses no poden canviar, si no hi ha res a fer. La participació implica responsabilitat, i està molt relacionada amb la rellevància del tema i amb la motivació. La participació implica buscar ajuda, i això, lluny de ser una debilitat, és signe d'intel·ligència.

B. Reflexions sobre el tracte amb els alumnes

Ensenyar a pensar, a dialogar i a participar en les decisions i accions és el que forma, al meu entendre, els tres pilars de l'educació. Tots tres punts demanen una bona relació entre mestres i alumnes, perquè **educar i ensenyar és un acte de respecte i d'estimació pels alumnes i és un acte d'esperança.** El saber no es pot separar de l'afectivitat: és ensenyant i aprenent com s'atenen les necessitats dels alumnes, com se senten escoltats, ajudats, valorats. L'ètica és una pràctica; s'educa en el coneixement i en els valors per impregnació, com deia Marta Mata. Els alumnes aprenen alguna cosa del que treballem, però sobretot tenen la vivència del nostre testimoni. Joves i nens aprenen a viure junts acceptant la diversitat quan el mestre o la mestra valora tots i cadascun dels seus alumnes, quan fa tot el que pot perquè cadascú desenvolupi al màxim totes les seves capacitats i perquè tots arribin al nivell bàsic. Un bon professional de l'educació no pot permetre l'exclusió ni el fracàs escolar.

C. Reflexions sobre la professió

El més important de l'art d'ensenyar a ensenyar és la convicció de la dignitat de la professió de formador i de mestre. Preparar els docents que han de contribuir a la formació dels futurs ciutadans és un gran repte, un privilegi i una enorme responsabilitat. Ja sabem que el fet que la societat sigui més lliure, més justa i més feliç no depèn únicament del mestre o la mestra, però una escolaritat obligatòria fins als setze anys pot donar molts elements perquè, un dia, els alumnes

orientin el seu futur. L'escola no resol el problema de canviar el món, però és part de la solució.

Els mestres i professors som els primers que hem d'estar convençuts de la dignitat de la nostra professió. Els pitjors enemics els tenim dins del propi gremi: són aquells que tenen el cinisme de viure de la professió i no es cansen de repetir que no es pot fer res, quan hi ha tant per fer; aquells altres sempre descontents amb tot i que critiquen a tort i a dret quan el que passa és que projecten en la professió i en els alumnes les seves frustracions personals, i aquells que se senten desenganyats perquè han treballat per una escola innovadora i el projecte no ha durat. A aquests últims els hem de dir que no es pot esperar que les innovacions durin, simplement perquè en situacions de complexitat dinàmica les coses canvien. Això de dir que algú està «cremat» és un victimisme fàcil, cal tenir la fortalesa de buscar nous camins.

Lluny de caure en el desànim, que és el camí fàcil, pensem que s'ha d'intervenir, i s'ha de defensar l'escola que volem. Perquè vivim en un món en canvi en el qual l'ordre social construït no és inevitable. Sense confiança en la capacitat humana i social pel canvi i la millora no hi ha educació possible, perquè l'educació s'entén des de l'esperança. El canvi el farem nosaltres, i serà sempre parcial, però farem camí.

Des de l'experiència que dona l'edat veig que la defensa de les conviccions al llarg de la vida demana fortalesa, però també, ja ho sabeu, dona moltes satisfaccions. Després de cinquanta anys en la professió, mantinc la convicció que educar i ensenyar és una gran professió per la seva rellevància per als nois i noies i per a la societat. Tampoc hem d'oblidar que l'educació és un procés bidireccional. He d'agrair als alumnes que m'hagin ensenyat a millorar com a mestra mentre jo intentava que aprenguessin alguna cosa, i millorar en la feina vol dir, al mateix temps, millorar la pròpia vida.

Ales i arrels. Reflexions sobre l'educació i el seu futur

Ferran Ruiz Tarragó

President del Consell Escolar de Catalunya

És un honor participar en aquesta 46a edició de l'Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, esdeveniment que, per la seva tradició, la varietat i la qualitat del seu programa i l'alt nivell de participació, constitueix un espai de formació i intercanvi fonamental en la vida educativa del nostre país. Agraeixo sincerament la invitació de la presidenta a fer algunes reflexions al voltant del tema general «Aprendre a ensenyar a aprendre», reflexions que espero siguin pertinents i d'interès.

«Aprendre a ensenyar a aprendre» és un lema suggeridor, de vigència permanent i, d'alguna manera, particularment apropiat als temps actuals, ara que amb la crisi múltiple que ens afecta som més conscients que la cohesió de la societat no està tan garantida com potser ens pensàvem. L'educació de totes i cadascuna de les persones que

integren una societat constitueix la base de la democràcia, de la qualitat de la política, de la participació, de la convivència, i és el substrat del capital social i de l'èxit econòmic d'aquesta societat. Que els mestres sàpiguen ensenyar a aprendre i que tots els alumnes es beneficiïn d'aquest mestratge és un assumpte vital per al nostre avenir.

Com ens diu la mateixa introducció de l'Escola d'Estiu, ensenyar a aprendre «demana inventar permanentment el diàleg i l'activitat que permetran a tots els infants i joves apropiarse dels sabers i les destreses». Sabem que aprendre és reflexionar i imaginar, és conversar i escoltar, és comunicar i observar, és escriure i crear, és explorar i practicar, és contrastar i avaluar, és decidir i actuar, tot plegat en un cicle continu mogut per la voluntat personal i la interacció amb l'entorn, la família, els companys i, especialment, els mestres. Seguint el que encertadament ens diu la introducció, els mestres han de fer seves metodologies que respectin la dignitat i la llibertat dels infants, que, a mesura que creixen i adquireixen autonomia, també han de poder participar en l'elecció de les metodologies. Fins i tot diria més: els alumnes haurien de poder arribar a participar en el disseny i el seguiment del seu propi aprenentatge, malgrat que avui dia això es pugui considerar una pretensió massa agosarada o especulativa.

Aquests dos punts, generar sabers i destreses i desplegar l'autonomia personal, ens porten directament a les «ales i arrels» del títol d'aquesta conferència. És per això que em complau començar fent honor a l'autor d'aquesta formulació, el gran pensador i erudit britànic de l'educació John Abbott (president de la 21st Century Learning Initiative), em temo que injustament poc conegut entre nosaltres. En un dels seus llibres Abbott escriu: «Education has always involved giving youngsters both roots and wings; roots to understand where they have come from, and wings to fly to where they need to go».¹ La seva tesi, que al llarg dels anys molts mestres han compartit i continuen compartint, és que l'educació ha de fer créixer les arrels dels joves, arrels que els permetin comprendre qui són i d'on vénen, i alhora els ha d'ajudar a desenvolupar ales perquè puguin volar amb llibertat allà on calgui anar en el decurs d'una vida que tot just comença i que s'enfronta a unes possibilitats inexplorades.

1. John Abbott (2006). «Towards Finding a New Order in Education». <http://www.21learn.org/site/wp-content/uploads/intro-five.pdf>

Penso que la dualitat ales-arrels expressa bé un dilema central de l'educació d'avui i, alhora, estimula a pensar com orientar-ne l'evolució. El meu punt de vista és que la praxi professional predominant, en la qual conflueixen molt els objectius i conveniències institucionals, la burocràcia i la tradició, ha fet i està fent un èmfasi excessiu en l'extensió de les arrels (parlo de l'extensió que en teoria han de tenir). Aquest èmfasi en l'extensió es produeix en detriment de la seva vitalitat i profunditat, i molt especialment del desenvolupament de les ales, que des del primer moment de l'escolarització s'haurien d'exercitar vigorosament per fonamentar la responsabilitat i l'autonomia de l'aprenent a què acabo de fer referència.

La dualitat ales-arrels també és aplicable al professorat, i fins i tot als gestors de l'educació. A això hi tornarem més endavant, perquè primer hem de plantejar unes quantes reflexions interconnectades, que voldria agrupar en dos blocs. El primer fa referència a determinades tendències de canvi en la nostra societat i a algunes de les seves implicacions generals a l'hora d'ensenyar a aprendre. El segon bloc de reflexions té a veure amb algunes particularitats de la visió i de la tasca del professorat.

Tendències globals de canvi

Aprendre i ensenyar no han estat mai conceptes estàtics. Al llarg dels temps han evolucionat influïts per visions filosòfiques de la persona, per ideologies i religions i pels imperatius econòmics, és a dir, per les forces que modelen la societat. Sembla, doncs, oportú fer unes breus pinzellades de les tendències de canvi més significatives.

La societat és cada cop més diversa i globalitzada

Tot i que sigui d'una obvietat manifesta, cal insistir que en molt pocs anys ha augmentat enormement la diversitat cultural i ètnica de la nostra societat, en gran part a causa d'una immigració econòmica que a Catalunya ha estat summament intensa. Malgrat que el flux d'immigrants pugui haver-se alentit a causa de la crisi, la baixa natalitat dels autòctons del país probablement serà compensada pels fills dels actuals immigrants, majoritàriament joves, i potser per noves fornades de nouvinguts.

La globalització contribueix a estendre pautes culturals i socials, però no fa que la societat esdevingui homogènia ni que es cohesioni, sinó que genera illes ètniques i culturals, cosa que repercuteix directament en la tasca de les escoles. No es pot donar per descomptat que els immigrants tenen voluntat d'integrar-se a fons en la societat que els rep. Els col·lectius d'immigrants més aviat fan les concessions mínimes necessàries per al seu funcionament i encaix econòmic en la societat d'acollida, al mateix temps que malden per mantenir tant com sigui possible la seva identitat cultural i social. Molts mestres ho viuen cada dia.

La globalització d'origen econòmic, de la qual la immigració n'és una part important, reconfigura l'entorn cultural en què es desenvolupa l'educació, però ni la tradició educativa ni les estructures organitzatives estaven pensades per articular aquesta enorme i sobtada heterogeneïtat, que s'afegeix a les «diversitats de sempre», com ara les diferències que són fruit de trastorns i dificultats d'aprenentatge, els problemes conductuals, etc. El vell concepte d'atenció a la diversitat, modelat per limitacions conceptuals, de recursos i de pràctiques organitzatives, està clarament al límit, i més en el marc d'una organització basada en mestres sols a les aules. En aquesta situació, costarà molt reduir els desfasaments educatius, ja prou importants en l'actualitat, però al mateix temps la diversitat i la globalització de la societat fan que la funció socialitzadora i cohesionadora de l'escola sigui encara més crucial, tot i que possiblement no arribi mai a ser del tot reconeguda i potenciada.

Sembla inevitable concloure que la societat no està garantida: a les tensions de l'atur i de la deslocalització industrial, a la competència econòmica extrema de les noves grans potències, als problemes de l'economia i de la generació i el repartiment de riquesa, a la reducció dels beneficis socials, s'hi afegeixen dubtes sobre la mateixa cohesió de la societat. L'educació té molt a dir i molt a fer en aquests assumptes, a condició que sigui capaç de renovar la seva visió del món, els seus objectius i el seu repertori.

La tecnologia és imprescindible

Una altra tendència imparable de canvi és que la tecnologia digital ho impregna tot. En els plans econòmic, social i individual s'ha con-

vertit en un element imprescindible de la vida quotidiana. De la història hem après que l'aplicació i difusió de qualsevol nova tecnologia comporta la reconstrucció de les regles socials, de les institucions, dels rols de les persones i de les seves relacions amb l'entorn. És per això que no deixa de sorprendre'm que en l'àmbit educatiu sovint encara se senti a dir que l'ordinador és només una eina, donant a entendre que és un instrument opcional, que es pot utilitzar si les circumstàncies són propícies, però que si no es fa servir no passa res, que no és consubstancial als aprenentatges i les didàctiques i, en definitiva, que les coses es poden continuar fent com abans.

Tot i que el sistema educatiu ha avançat enormement en la integració de les TIC, penso que ha d'aprofundir molt més en la idea que la tecnologia és cultura, i no limitar-se a veure-la com una mera col·lecció d'instruments de processament de dades i de selecció i lliurament de continguts. La ment humana, l'expertesa especialitzada i l'instrument són simbiòtics. Els ordinadors són instruments de treball intel·lectual que proporcionen eines d'exploració, d'expressió i de comunicació aplicables en la majoria de situacions i continguts. És per això que les tecnologies de la informació han arribat a l'educació per quedar-s'hi, tot i que la seva incorporació no estigui exempta de complexitats i dificultats de tot tipus que ara no podem entrar a considerar.

També arriben a l'avaluació: anem en camí que en pocs anys la tecnologia també sigui imprescindible en aquest camp. Parlem un moment de les proves PISA, que, encara que no pertoquin a l'Educació Primària, marquen línies d'adopció general que en podríem dir de globalització educativa. Ja es van fer alguns experiments d'incorporació dels ordinadors a les proves PISA en les proves de ciències del 2006 (CBAS, *Computer-based Assessment of Science*) i en les de comprensió lectora del 2009 (ERA, *Electronic Reading Assessment*). Està previst que la incorporació de les TIC a les proves del 2012 sigui ja molt important i, fins i tot, és possible que el 2015 es faci servir l'ordinador amb caràcter general en l'avaluació de totes les competències.

De la mateixa manera que les avaluacions amb paper i llapis es basen en un conjunt d'habilitats bàsiques per treballar amb materials impresos, les avaluacions per ordinador parteixen d'unes habilitats fonamentals per fer servir els instruments digitals. Aquestes habilitats inclouen el coneixement de maquinari bàsic (com ara teclat i ratolí)

i de convencions essencials (lectura de pantalles, fletxes per avançar, tecles específiques que cal prémer per executar ordres), que, per descomptat, poden variar segons la interfície de l'aparell que s'utilitzi: no és el mateix un dispositiu Windows XP que un iPad basat en el concepte de pantalla tàctil. Tot i que en les avaluacions per ordinador es vulguin mantenir aquestes habilitats a un nivell mínim, està comprovat que el grau de familiaritat de l'alumnat amb l'ordinador i les funcionalitats disponibles afecten el rendiment en les proves.

En matemàtiques, el test per ordinador pot incloure avaluacions de les competències següents: fer gràfics partint d'un conjunt de dades o d'una taula de valors utilitzant eines informàtiques simples; produir gràfics de funcions i utilitzar els gràfics per respondre preguntes sobre les funcions; utilitzar calculadores de mà o en pantalla; utilitzar instruments virtuals, com ara un regle o un cartabó, en pantalla, i transformar imatges utilitzant una caixa de diàleg o el ratolí per rotar o traslladar una imatge,² de manera que el coneixement matemàtic i la seva mesura queden afectats per l'instrument. Aquest és un camp dinàmic que evoluciona ràpidament i en què tenim molt a aprendre i experimentar, però el fet clau és que el professorat haurà d'ensenyar a aprendre amb la tecnologia entesa com un element indissociable, consubstancial a la feina.

Més enllà de la integració de la tecnologia digital en les proves, en un pla més ampli es pot assegurar que la tasca educativa de vetllar per promoure que cada individu tingui alguna cosa personal a dir i que sàpiga com fer-ho amb els mitjans tecnològics i els llenguatges apropiats és ara més essencial que mai. La tecnologia és imprescindible en educació. En particular, com a resultat de la ubiqüitat de la tecnologia, la revolució infocomunicativa continuarà. La tecnologia ha propiciat una autèntica revolució en les comunicacions i la informació, però als sistemes educatius els costa assumir l'evidència que el panorama infocomunicatiu en què viuen els nens i els joves no té comparació possible amb el que la gran majoria de professorat va experimentar en la seva etapa formativa. I en part és per això que segueixen funcionant d'acord amb conceptes acadèmics, tradicions

2. *Marc conceptual de matemàtiques per a l'avaluació PISA 2012*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Col·lecció «Documents», núm. 18. Febrer de 2011.

escolars i formes de gestió anteriors a aquesta revolució. Avui dia, ensenyar a aprendre s'ha de fer sobre la base que els alumnes no tenen coneixement del panorama comunicatiu anterior a ells: voler prescindir d'aquesta realitat és com fer que s'endinsin en un túnel del temps.

El concepte de coneixement està canviant

En la nostra societat el significat del mot *coneixement* està canviant: de ser una «cosa» que es crea, desenvolupa i emmagatzema en les ments dels experts, que es representa en llibres i que es classifica en disciplines, està passant a ser una forma d'energia, com un sistema de xarxes i fluxos, que serveix per fer coses i perquè passin coses. El coneixement es defineix i es valora pel que pot fer.

En el marc de la globalització econòmica dels darrers anys s'ha estès el concepte «societat del coneixement». En el llibre de 1994 *El món cap on anem*, el professor Mas-Colell³ escrivia: «El creixement econòmic no és un procés de creixement harmònic de magnituds físiques [...] sinó un procés de substitució permanent de productes i tècniques [...] per un recurs infinit i il·limitat: el coneixement. La història del desenvolupament econòmic és la història de la substitució contínua cap a aquest recurs.» Antoni Brey, a *La sociedad de la ignorancia*, la defineix com la societat «dels sabers productius»: ⁴ la competitivitat de l'economia exigeix la capacitat de fer que el saber sigui productiu. Això comporta una nova concepció del saber en la qual el component procedimental i aplicatiu adquireix una especial rellevància.

El fonament de la societat del coneixement és la disponibilitat de tecnologies potentíssimes de comunicació i de tractament automàtic d'informació amb uns costos baixos. En aquest marc qualsevol treball potencialment automatitzable ho serà en el moment en què sigui rendible fer-ho, cosa que té unes enormes implicacions laborals i socials, i també educatives, amb els consegüents interrogants sobre els objectius i els mètodes usuals dels sistemes educatius. Les pèrdues d'ocupació industrial i fins i tot les de llocs de treball relacionats amb

3. Andreu Mas-Colell (1994). «Elogi del creixement econòmic». A: Jordi Nadal (coordinador). *El món cap on anem*. Eumo Editorial.

4. Gonçal Mayos, Antoni Brey (eds.) (2011). *La sociedad de la ignorancia*. Ediciones Península.

el tractament d'informació són l'inevitable resultat de la substitució del treball físic i del treball mental de rutina per màquines programables. En aquesta societat postindustrial, l'ocupabilitat de les persones que com a màxim tenen estudis secundaris no especialitzats és molt limitada.

L'ocupabilitat requereix responsabilitat, adaptabilitat, capacitat de treball en equip i esperit proactiu i emprenedor. En termes d'aprenentatges, els treballadors de la societat del coneixement han de demostrar autonomia, competència digital i capacitat per a les relacions interpersonals en entorns heterogenis. Les persones es veuen obligades a afrontar trajectòries d'aprenentatge permanent complexes i personalitzades. Per aquest motiu, un objectiu fonamental de l'educació és formar persones que tinguin ganes d'aprendre i estiguin capacitades per fer-ho. És innegable que l'ocupació laboral, la formació permanent, l'exercici de la ciutadania i el funcionament democràtic de les societats s'estan redefinint a causa del canvi en el concepte «coneixement».

Les implicacions de tot això per a uns sistemes educatius de masses dissenyats fa molts anys amb l'objectiu bàsic de preparar nens i nenes per aixecar famílies i fer feines amb un gran component de caràcter físic són molt grans. En aquest punt és oportú citar la monumental investigació *The Cambridge Primary Review*,⁵ el treball d'investigació educativa més important que s'ha dut a terme al Regne Unit en mig segle, i que lamentablement és poc conegut a casa nostra. Des d'aquí voldria animar a estudiar aquest treball i fer-lo servir per inspirar i aixecar el llistó de les nostres pròpies discussions.

The Cambridge Primary Review posa les bases per a una reconceptualització de l'Educació Primària a l'altura dels problemes i dels reptes del segle XXI. En les conclusions afirma que «el coneixement és el procés i el resultat d'arribar a saber» o, en altres termes, «és la combinació del que se sap i com s'ha adquirit». El coneixement és proposicional i procedimental, és públic i personal, i admet tant la certesa com la reserva i l'escepticisme. El coneixement, tot i ser un objectiu central de tota educació, no és sinònim de matèria ni es pot assimilar a contingut curricular. Ensenyar a aprendre no és, per tant, un as-

5. Robin Alexander (ed.) (2009). *Children, Their World, Their Education: Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*. Routledge.

sumpte a tractar exclusivament en el marc de les matèries curriculars tal com les tenim concebudes. Així, el concepte actual de coneixement, i en particular de coneixement escolar, inclou tant el fet i la dada com el procediment i la reflexió sobre l'experiència d'aprendre. Dit altrament, el coneixement consisteix alhora en arrels i també en ales, perquè el coneixement del procés possibilita l'extensió, la transferència i l'aplicació del coneixement.

Aquest panorama de tendències de canvi ens remet a aspectes globals de la societat en què probablement viuran els infants i els joves que avui dia van a les nostres escoles. Em sembla molt important que les accions educatives i formatives, en tots els nivells i àmbits, tinguin en compte les seves implicacions.

Aspectes professionals i educatius

Encetem ara un segon bloc de reflexions molt més centrat en els professionals de l'educació i en consideracions directament educatives. Tractarem tres aspectes: l'anàlisi de la pròpia experiència educativa, el respecte al treball intel·lectual de l'alumne i el replantejament de l'avaluació.

La reflexió dels mestres sobre la seva pròpia educació

Un objectiu central de l'Escola d'Estiu és buscar dintre de la pràctica escolar mateix els elements de la renovació, convertir la demanda en resposta i els alumnes en professors. Si ens traslладem prou enrere podem aturar-nos a pensar en l'experiència escolar de nosaltres mateixos quan érem alumnes. Pensem en nosaltres com a alumnes que fórem, per situar-nos com a professors de nosaltres mateixos. Com a alumne que era, què em puc ensenyar com a professor? Dit altrament, es tracta que la reflexió sobre l'experiència educativa personal fonamenti un aprenentatge que ens ajudi a ensenyar a aprendre.

Sóc del parer que els adults, i en especial els professionals de l'educació, hauríem de fer una reflexió profunda i sincera sobre la nostra pròpia educació, tant pel que fa a l'etapa escolar com al pas pels estudis superiors. El valor potencial d'aquesta reflexió, feta individualment i en grup, contrastant opinions de persones de diferents

edats, té un alt valor potencial, independent de l'edat dels mestres. Tinc la sensació que, sigui pel motiu que sigui —perquè ens queda molt lluny o perquè no en tenim una imatge gaire nítida—, els adults no estem gaire interessats a fer l'anàlisi de la nostra pròpia etapa educativa i, si la fem, potser no som del tot honestos o, fins i tot, ens en fabriquem un record endolcit o matisat que no correspon del tot a la realitat viscuda. Ara, massa sovint donem per descomptat que sabíem moltes més coses de les que realment sabíem. Per exemple, és usual que si en una entrevista es demana a un personatge alguna informació o valoració sobre la seva educació, la resposta acostumi a ser l'anècdota d'aquell docent que el va estimular, de qui té un especial record i que tal vegada va ser molt important en la configuració de la seva trajectòria personal. I poca cosa més. Ningú no acostuma a explicar de manera vívida el seu pas pel sistema educatiu, a analitzar la seva estructuració, mètodes i continguts, ni molt menys transmet la convicció que va ser una etapa vital que va gaudir intensament per la qualitat de l'educació rebuda. No es fan referències al que va agradar i desagradar, al que s'hauria de mantenir i al que hauria d'haver canviat.

Sovint no es va més enllà d'expressar nostàlgia per la joventut que ha quedat enrere. La idealització del passat es combina amb la tendència natural a no recordar allò que a la vida ha estat poc rellevant, escassament satisfactori o fins i tot enutjós. Els records positius vívidament marcats des de la infància semblen fer més difusa la percepció del que podria ser menys reeixit. De fet, ningú no acostuma a dir que la seva experiència educativa va ser memorable. Ens preguntem mai per què? No hauria de ser aquesta una pregunta fonamental si volem ensenyar a aprendre? Ens podríem preguntar si només va ser important un professor d'entre cinquanta, cent o més. De fet, es pot constatar fàcilment el poc interès que es té, en general, per recordar els mestres i professors que es considera que van tenir un paper rellevant en la pròpia educació.

Tornant a l'exemple del personatge preguntat sobre la seva educació, una altra línia de resposta és l'autosatisfacció. El missatge que dona l'entrevistat, ni que sigui implícitament, és que ha fet alguna cosa rellevant o ha tingut èxit a la vida, per la qual cosa és important la combinació del seu esforç personal amb l'educació que va

rebre. El missatge als joves és: «Esforceu-vos com jo he fet i tindreu èxit». Aquest missatge és important i no s'hauria de menystenir, ben al contrari, però tanmateix no contribueix a entendre què cal fer per avançar (per no repetir els errors o per millorar l'experiència educativa) i revela l'escassa inclinació a aprofundir analíticament en aquest assumpte.

Penso sincerament que tothom hauria de pensar en l'educació que podria haver tingut i li hauria agradat tenir, i arribar, tal vegada, a concretar possibles alternatives i millores. Si hi ha coses que ens hauria agradat que fossin d'una determinada manera i no ho van ser, hi ha la possibilitat que els infants i joves d'avui tinguin pensaments semblants.

Valorar el treball intel·lectual de l'alumne

A continuació parlaré del respecte a l'alumne, tot i que és obvi que el professorat respecta el seu alumnat, malgrat que malauradament la recíproca no sigui sempre certa. Però amb aquesta reflexió, de títol tal vegada provocatiu en excés, em refereixo al respecte al treball intel·lectual de l'alumne.

Voluntàriament o no, el treball escolar està instrumentalitzat per l'avaluació: l'alumne «produeix contingut» amb la finalitat que aquest sigui contrastat seguint uns patrons (sovint poc elaborats, coneguts o explícits) i qualificat d'acord amb una escala reveladora de progrés o assoliment. El material avaluable en forma de treball, projecte o examen escrit acostuma a ser un fi en ell mateix i no està previst (ni s'hi pensa) que sigui d'utilitat per al mateix alumne. Això en part es deu a la limitació de la tecnologia disponible en el sistema educatiu: fins fa molt poc el treball escolar avaluable fet per l'alumne s'ha basat en el paper, de manera pràcticament exclusiva. Aquest fet té importants repercussions tant en la conceptualització del treball de l'alumne com en la realització dels seus projectes i treballs i en el seu ús posterior. És obvi que les produccions escolars en paper són voluminoses i incòmodes d'emmagatzemar, no es classifiquen, són difícils de recuperar i encara més de reutilitzar. El més habitual és que tot el que l'alumne ha produït en un curs (apunts, treballs, exàmens), com que l'escola no ho vol, sigui llençat o es quedi en un

racó de casa, i que no es torni a mirar mai o potser es faci en alguna ocasió molt infreqüent. Els alumnes saben que el que fan no servirà mai més.

En altres paraules, el sistema escolar habitual fa que «la producció intel·lectual de cada alumne es descarti cada any», assumpte que vaig tractar amb un cert detall a *La nueva educación*.⁶ Pel fet d'estar en paper i de no ser accessibles, els treballs d'un curs no es poden millorar el curs següent o l'estudiant no els pot ampliar per aproximacions successives, aportant nous coneixements i nous punts de vista. El paper és un suport excel·lent per a molts usos, però no és prou adequat per a una tasca de personalització de l'aprenentatge en què les produccions pròpies de cada estudiant puguin servir de base a activitats posteriors en què refina i amplia els seus coneixements i incorpora altres punts de vista.

En la mesura que el sistema educatiu avanci cap a la personalització dels processos d'aprenentatge, es farà més patent la necessitat que cada estudiant disposi d'un sistema d'informació personalitzat, d'un «portafolis digital personal» o d'un *e-portfolio* que contingui tot el seu treball i la seva producció personal en suport electrònic, dipositat en una infraestructura segura i accessible per Internet. En un futur, potser no gaire llunyà, cada estudiant podrà guardar en el seu repositori tots els seus arxius digitals (projectes, investigacions, redaccions, programes, correus electrònics, pàgines web, exàmens, bases de dades, imatges, arxius, materials multimèdia, etc.). Aquest repositori personal de l'alumne estarà sempre accessible i creixerà a mesura que vagi creixent el seu coneixement, convertint-se en el seu sistema d'informació personalitzat i en un company de la seva aventura intel·lectual.

Aprendre a ensenyar a aprendre comporta, en la meua opinió, revaloritzar la producció intel·lectual de l'alumne, fent que sigui una de les bases dels aprenentatges posteriors. Significa ser absolutament conscients que cal donar a cada alumne l'oportunitat d'apropiar-se del seu propi coneixement, de fer-lo servir com a evidència de la seva feina, que pugui manifestar una satisfacció legítima per la manera com el seu propi patrimoni de treball intel·lectual va prenent cos i està permanentment a la seva disposició.

6. Ferran Ruiz (2007). *La nueva educación*. LID Editorial Empresarial.

Apropar l'avaluació al món real

Si realment volem aprendre a ensenyar a aprendre, hem d'analitzar i replantejar l'avaluació de l'alumnat, per fer que evolucioni incorporant la valoració d'aprenentatges molt valuosos, valoració que avui dia és en gran mesura inexistent. L'avaluació escolar està dissenyada en funció del coneixement de matèries escolars dividides per fronteres disciplinàries. Molt sovint les proves només mesuren si l'estudiant té determinats elements de coneixement, però no es plantegen determinar si és capaç d'analitzar aquesta informació, valorar-ne la utilitat o crear nou coneixement a partir d'aquí, cosa que forma el nucli del que molt sovint s'anomena «destreses del segle XXI». En canvi, fora de l'escola la persona ha d'aplicar coneixement disciplinari conjuntament amb altres destreses per resoldre problemes del món real, produir i generar nou coneixement.

A l'escola s'avalua l'habilitat de recordar dades i fets i d'aplicar procediments simples en resposta a problemes ben definits i artificials, però, en canvi, al món extern, les persones han de fer front a problemes poc estructurats i complexos en contextos del món real. Fora del món escolar, les persones empren eines TIC i recursos per trobar informació rellevant, analitzar problemes, formular solucions o crear productes. També es treballa en grup i conjuntament s'aporten destreses complementàries per assolir l'objectiu comú. Al món educatiu, llevat d'excepcions, els exàmens es fan amb el llibre tancat, sense accés a fonts d'informació, i són individuals, de manera que per definició s'exclou la col·laboració.

En definitiva, els sistemes d'avaluació han d'aspirar a exemplificar el que hauria de ser l'educació en lloc de contribuir a desvirtuar-ho; han de contribuir a connectar la realitat de cada dia amb aprenentatges i contextos més amplis. Possiblement la tecnologia i la globalització educativa ens forçaran a ser més conscients de la necessitat d'avançar en aquest sentit, perquè comencen a emergir nous models d'avaluació que mesuren alhora les destreses bàsiques i destreses més avançades que poden irrompre en el mercat educatiu.

Diguem, per acabar aquestes referències a l'avaluació, que l'avaluació externa del sistema educatiu, amb les seves relacions ambigües amb el retiment de comptes per part dels centres educatius (això que so-

vint s'anomena «cultura de l'avaluació»), també haurà de tenir en compte aquestes realitats si realment vol contribuir a l'avenç del sistema educatiu en la direcció correcta. El retiment de comptes en educació, articulats com un sistema en què la mesura del rendiment de l'alumnat en proves estandarditzades determina el grau de responsabilitat de l'escola en el rendiment dels seus alumnes, també hauria d'assumir un concepte més avançat i ampli d'aprenentatge.

Reequilibrar ales i arrels

Tot acostant-nos al final de la conferència, tornem a les «ales i arrels» del títol. Estarem d'acord que el sistema educatiu és un àmbit fortament intervingut pels governs, els quals, a través dels mecanismes democràtics i administratius pertinents, es reserven el dret de decidir quin és el denominador comú del que han de saber els ciutadans. L'efecte combinat de la normativa curricular, de la manera d'organitzar les relacions educatives, dels recursos desplegats, dels criteris d'avaluació i de la mateixa praxi educativa fa que els mestres i professors acostumin a posar força més èmfasi en les arrels que en les ales. Dit altrament, en general la tasca d'ensenyar se centra més en l'objectiu que l'alumne interioritzi un corpus de coneixement que en la capacitat d'inspirar-lo i de connectar aquest coneixement amb la realitat.

Donem-ne un exemple. És clar que un objectiu de l'escolarització és que l'alumne adquireixi coneixements sobre la història de la humanitat i que sigui capaç d'expressar alguns judicis de valor sobre l'impacte i la transcendència dels afers històrics. Tanmateix, ens hem de preguntar: de la transmissió d'aquests coneixements que podem comptabilitzar com a «arrels» i, per tant, com a coneixements necessaris, en sorgeix una visió de les realitats o una connexió amb les crisis de la nostra època? L'ensenyament de la història, aconsegueix que l'alumne estigui més capacitats per explorar i entendre la nostra època, per valorar els reptes actuals i fer-se una composició mental de les perspectives de futur? Hi ha una connexió entre l'activitat acadèmica i el coneixement del món actual? En definitiva, el necessari esforç docent de fer créixer les arrels en aquest àmbit curricular concret, no acaba sent en la pràctica poc productiu quant al desenvolupament de les ales intel·lectuals dels estudiants?

El mateix es podria argumentar en el camp de les ciències de la naturalesa. Els currículums normatius tenen com a missió proporcionar una base sòlida i àmplia de coneixements científics. En aquest àmbit curricular, la presentació de les principals lleis de la naturalesa i la descripció de múltiples sistemes i fenòmens ocupa un temps significatiu de l'horari escolar. Ens podem formular la pregunta següent: aquesta aproximació, contribueix decisivament a estimular la curiositat i el desig d'experimentar, el gust per comprendre i aplicar i la inclinació a saber més? L'aproximació convencional orientada a fonamentar les arrels (sovint en forma de corpus de dades i de regles memoritzades), no es fa potser a expenses de l'exercitació de l'esperit científic?

Aquesta tensió entre ales i arrels la podem trobar pràcticament en tots els àmbits. Així, donar a conèixer les fites més significatives del geni humà en l'art, les humanitats i la cultura, redueix les oportunitats d'explorar-les i valorar-les, d'expressar-se i de desenvolupar les aptituds personals i socials per fer-ho? Sembla veritablement difícil formular i assolir un equilibri. Anàlogament, la tasca fonamental de transmetre el fons comú de valors i de patrimoni moral que fonamenta la vida en societat i d'inculcar el respecte a les normes de convivència, permet dedicar el temps suficient a impulsar l'esperit crític i autònom i a estimular en els joves el desig i la capacitat d'assumir responsabilitats i de seguir trajectòries vitals pròpies? Animem prou els joves a qüestionar les idees convencionals, a proposar alternatives i a rebutjar la banalitat, a ser capaços d'interessar-se pels altres, de cooperar i de ser solidaris, a fer que desenvolupin personalitats lliures i independents? També podríem estendre'ns en consideracions semblants respecte a la tensió entre, d'una banda, donar a conèixer el patrimoni cultural propi i preservar les tradicions i la identitat (les nostres arrels) i, de l'altra, vehicular la imperiosa necessitat d'impulsar l'obertura de la ment a altres cultures i a valorar la diversitat de l'expressió humana.

En definitiva, em preocupa que la necessària vocació dels sistemes educatius d'instruir les persones no permeti esmerçar prou temps i energia a desenvolupar els seus potencials. Preocupar-se per les ales forma part necessàriament d'una aproximació coherent al desenvolupament personal que ajudi tots els alumnes a créixer per ser adults madurs, independents i realitzats.

El futur de l'educació

El futur de l'educació depèn de moltes coses, possiblement moltes de les quals incontrolables, però també depèn de nosaltres: de la visió que tenim, de la voluntat de construir i esforçar-nos, de la capacitat de plantejar canvis i de gestionar-los. El futur de l'educació també depèn del sentit que convinguem a donar a les paraules. I un mot força utilitzat els darrers anys és *excel·lència*. Sovint s'interpreta l'excel·lència com el creixement de la fracció d'alumnat que obté bons resultats en les proves de nivell, i sembla que un sistema educatiu (o un centre) és més excel·lent com més gran sigui aquesta proporció. Admeto aquesta interpretació, d'accent marcadament administratiu i periodístic, però m'agradaria resituar-la d'acord amb el que he dit en aquesta conferència.

En la meua opinió, una manifestació rotunda d'excel·lència educativa en l'àmbit individual seria que l'educació de cada nen i jove fonamentés les seves arrels aconseguint alhora un gran desenvolupament de les seves ales. És a dir, un alumne ha tingut una educació excel·lent quan el resultat del seu pas pel sistema educatiu és que està capacitat per continuar aprenent (té unes bones arrels) i se sent motivat per fer-ho tot contribuint a la vida de la societat del seu temps (té ales per volar cap a on calgui anar). Aconseguir això és l'excel·lència del sistema educatiu: durant la seva escolarització, cada alumne disposa de totes les oportunitats, estímuls, mitjans i suports per assolir el seu millor potencial, independentment del seu talent, procedència o entorn.

Amb la vista en el futur, pensem un moment en les nostres pròpies arrels. Una característica comuna dels grans pedagogs és el respecte per l'alumne, entre alumnes i entre tots els actors de l'educació. Tots comparteixen l'interès pel desenvolupament personal complet i harmònic de l'ésser humà en procés de creixement. Tots coincideixen que l'educació és més que instrucció i que el currículum ha de ser més una pauta d'organització de l'accés al coneixement que no pas un mecanisme d'uniformització. Tots els grans pedagogs proclamen que l'autoritat del docent i l'esforç de l'alumne van de la mà de la racionalitat, l'autonomia, la comunicació, el compromís i la reflexió sobre l'experiència. Tots pensen que l'escola ha de contribuir a un

món més just i solidari, tot i que aquest objectiu no estigui escrit. Tenim una gran tradició de pensadors en educació, però el seu pensament no ha estat capaç d'irrigar prou el país pel que fa a canviar i millorar les pràctiques en benefici dels alumnes.

Tot i això, malgrat que les seves lliçons no s'apliquen sempre, és necessari perseverar en el seu missatge, aprofundir-lo i alhora adaptar-lo als horitzons d'avui. Fa pocs dies, una professora em deia: «Hem de ser més moderns i, sobretot, hem de ser més ètics». Crec que aquesta és una metàfora ben adient del repte d'aprendre a ensenyar a aprendre.

El valor d'ensenyar

Ángel Gabilondo

Ministre d'Educació

M'agrada participar a l'escola d'estiu de Rosa Sensat i la idea mateixa d'una associació de mestres; la idea que es comparteixen conviccions, experiències, emocions, passions. Cap cosa gran no s'ha fet sense passió. Així també es combaten algunes debilitats que tots sentim, perquè també necessitem forces i raons per treballar i lluitar per allò que és per a nosaltres una manera de viure, que és l'educació.

Quan l'educació es converteix en una manera de viure, la persona està perduda o està guanyada per sempre, però ja no és una activitat. Per això aquesta professió té la professió de qui professa la professió que professa, i això s'anomena professor. És una professió el nom de la qual és l'art de professar-la, i no té altre nom. Alguns arriben a ser mestres, una paraula meravellosa, però en qualsevol cas professem

aquest amor als altres. A qui no li importi la gent no es mereix ser professor. Qui no sigui bona gent no pot ser bon professor. Es pot ser bona gent i no ser bon professor, però si no s'és bona gent no es pot ser bon professor. I això ens posa en una tessitura complicada, que és la tessitura que no només hem d'aprendre coneixements, sinó que també hem d'aprendre a ser d'alguna determinada manera. Per això la qualitat fonamental del professor és la curiositat.

No són temps fàcils. Són temps complexos, exigents. Els temps sempre han estat complexos i exigents, però la curiositat no és veure si les coses poden ser d'aquesta o d'aquella manera. La curiositat és veure si podem pensar d'una manera diferent de com pensem, i sobretot de si podem ser diferents de qui som. Així que si algú de vostès està plenament satisfet de com és no podrà ser professor o professora. Si algú creu que és immillorable, insuperable, no podrà ser professor o professora. Si algú creu que ja ho sap tot i millor que els altres i no està disposat a deixar-se dir alguna cosa, no podrà ser bon professor o professora. Perquè per ser professor s'ha de tenir la humilitat i la senzillesa que només es té quan s'ha fet l'experiència del coneixement, és a dir, l'experiència que mai no se'n sap prou. I això és tant com dir que una persona mai no està del tot educada. Educar és saber que un mateix no està del tot educat. Si algú de vostès creu que ja està educat del tot, sabem dues coses: una, que no val com a professor, i dues, que sabem que no està del tot educat, perquè una de les consciències fonamentals de qui està educat és saber que li queda molt per educar-se. I per tant educar és també la tasca d'autoeducar-se sempre, i per tant la tasca d'aprendre una vegada i una altra. Educar és un derivat d'aprendre, i convé saber que per a això necessitem tota una manera de viure que s'assembla bastant a la cura i el cultiu d'un mateix, a allò que anomenaven la cultura, la cura de la ciutat, la preocupació i l'interès pels altres. Socialment, no hi ha enemic més gran que l'individualisme, l'egoisme, el fet de viure de manera aïllada i separada sense comptar amb els altres. L'educació sempre combat dues coses: l'estultícia i l'esclavitud.

La màxima expressió de l'individualisme són l'idiota i l'esclau. L'idiota és la persona que vivia sense tenir cap consciència social ni política, ni pública. No tenia cap interès per la cosa comuna, això era la idiotesa, l'idiota perdut, literalment. I l'esclau és aquell que no té

comunitat. Per tant, educar és sempre generar una dimensió social, pública, de comunitat. Sempre s'educa no només per a tota la comunitat, com tantes vegades es diu, cosa que és veritat, sinó per a una comunitat, un viure en comú.

Jo sé que això vostès ho saben bé, per poc que s'hagin ocupat del que pensava Rosa Sensat. Així que no vindré a donar-los cap lliçó del que per a mi és encara tota una tasca d'aprendre. El fet que vulguem millorar l'educació inclou que ens haguem de millorar a nosaltres mateixos. Perquè n'hi ha que es passen el dia millorant el món sense veure's afectats per aquesta millora. N'hi ha que es passen el dia millorant-nos als altres i no hi ha manera que es millorin a ells. Per tant, quan estem parlant de la millora de l'educació també estem parlant de la millora dels educadors, de tots nosaltres, de la nostra millora, de la necessitat que tenim de millorar. I en aquesta tasca de millorar, l'educació no és una finalitat en si mateixa. No eduquem per educar educadors que eduquin educadors educats, perquè, per fi, tots visquem per a l'educació. Perquè ens pot passar una cosa tremenda, i és que es millori l'educació sense que millori ningú. La mala educació seria aquella en què l'educació és una finalitat en si mateixa. L'educació s'orienta sempre al benestar dels ciutadans i ciutadanes, a la seva llibertat, a la seva vida justa. L'educació sempre busca generar condicions de possibilitat perquè hi hagi ciutadans actius i lliures, no només dòcils empleats, ni persones instruïdes. Perquè si alguna cosa hem après del fet d'aprendre és que aprendre no és un preludi del saber. Alguns pensen que aprendre només té interès com a mitjà per saber: «El que importa és saber, aprendre és un lloc de pas». Doncs jo els vull dir que aprendre no és un lloc de pas; aprendre és un lloc de residència.

Dic això perquè el primer dia que vaig anar a estudiar a la Facultat de Filosofia, a la primera classe com a alumne, a primera hora del primer dia, hi havia un alumne amb el dit aixecat. El mestre era Alfredo Deaño, professor de lògica ja difunt. L'alumne en qüestió estava amb el dit aixecat, i per la cara que tenia suposo que hi estava des de l'origen dels temps, perquè per estar en aquesta posició a aquella hora el primer dia... I tal com va entrar el professor, gairebé sense donar-li temps de saludar, li va preguntar: «Per a què serveix la filosofia?». La cosa tenia interès. El professor, d'una manera que per mi va

ser molt intel·ligent, li va dir: «Si vol una cosa que li serveixi de debò, compri's una navalla de mil usos, perquè té llevataps, escuradents, pelapatates, obrellaunes, trempaplomes...». El que em va sorprendre és que sabia tot el hi ha en aquestes navalles, però sobretot que tots vam aprendre que no s'ha de confondre el sentit d'una cosa amb la seva utilitat. No confondre el sentit amb la utilitat és molt interessant, sobretot si algú es despista i es posa a buscar el sentit de la vida pertot arreu. Alguns creuen que aprendre és buscar el sentit de les coses, i van per la vida buscant-lo, cantant «ves que vinc!» darrere la realitat, perseguint el sentit de la vida com *boy scouts* per la muntanya, ignorant una cosa fonamental: aprendre no és trobar el sentit de les coses. Aprendre és donar sentit a les coses i a la vida, perquè l'origen del sentit és en la llibertat, en la capacitat que tenim de donar sentit.

Aquest mateix moment d'ara, que segur que per a vostès no és el més interessant de la seva vida —així els ho desitjo—, és un moment el sentit del qual radica en la nostra llibertat, en la nostra capacitat de donar-li sentit i plenitud. I si ho fem potser adquirirà una intensitat, una densitat i una veritat que el convertirà en un moment irrepètible. El mateix professor que ens va dir tot allò de la navalla també deia una frase, per mi, apoteòsica. Era aquesta: «Si p aleshores q , i a mi què!». Era un gran professor de lògica, Alfredo Deaño; trobaran els seus llibres en diversos llocs, uns llibres meravellosos. «Si p aleshores q , i a mi què!» Una reflexió interessant, perquè era una reflexió que implicava el subjecte de la conducta en el subjecte de l'enunciació i que feia que la veritat mateix de la lògica radiqués també en la implicació del subjecte. Parlava, per tant, no d'una objectivitat, ni d'una veritat, ni d'una realitat al marge de la implicació i de la vida de tots i cadascun de nosaltres. Així que em permetran aquesta afirmació, que no és moral, que és ètica: si vostès no són bons, no seran bons professors. I quan dic «si vostès no són bons», em refereixo a si nosaltres no som bons. La bondat està vinculada a la bellesa, que és una capacitat extraordinària del professor; la més gran de les capacitats del professor és arribar a ser bell, bell de debò, bell i bella. I ningú no podrà ensenyar si no arriba a ser bell o bella. Ningú, mai, no ensenyarà res.

M'explico. Un dia li van dir a Sòcrates que hi havia un home molt bell que es deia Teetet. Quan Sòcrates el va veure, Teetet anava brut,

tacat, ple de pols, i el filòsof va dir: «Aquest és el bell, el formós? Jo no li veig res de bell, i a més s'assembla a mi. Té un nas espantós». Però més endavant, en el diàleg que ja coneixen, en un moment determinat Teetet parla. I parla amb tal coherència, consistència, comprensió, claredat, que quan acaba Sòcrates diu: «Ah, doncs sí que era bell. —I afegeix:— Perquè qui parla bé és una persona bella i excel·lent».

Jo d'aquí en vaig deduir que parlar bé no ha de significar que es fan servir els adjectius d'una manera adequada o que s'utilitza una sintaxi pertinent, sinó que parlar bé deu ser una altra cosa. I parlar bé consisteix, pels grecs, a dir la veritat, a dir de veritat. I per dir de veritat a la persona li ha de passar una cosa molt complicada: no ha de viure en la mentida. Viure en la mentida consisteix no a dir el contrari del que es pensa, que això també és mentida, sinó a viure el contrari del que es diu. L'autèntica falsedat és que no coincideixi el que diem i el que fem. I per què és una falsedat? Perquè no hi ha *logos*. El *logos* és la relació entre el dir i el fer, és un dir que fa fer, que fa ser. La clau és la paraula, la cura de la paraula, el cultiu de la paraula, i si no l'estimem, si no estem a l'altura de les nostres paraules, si no eduquem en la paraula, no hi ha cura i cultiu d'un mateix. Hem de renovar la paraula una vegada i una altra, com hem de renovar l'educació, millorar-la i canviar-la.

Hi ha moltes teories sobre l'educació, i estic segur que si els les pregunto a vostès, que en són experts, trigaríem una estona a posar-nos d'acord, però hi ha algunes coses que ja hem establert. Una d'aquestes és que per educar és molt bo estimar els nanos, els nens, els joves, que l'afecte és una condició indispensable per a l'educació. Sense afectes no hi ha conceptes. Lliçó 1.

Una altra cosa que hem après és que és determinant la implicació de tota una comunitat educativa, és a dir, de tots els membres que la conformen: pares, mares, professors, estudiants. Si no existeix aquesta comunitat, difícilment s'educa. Ho podríem estendre dient que és tota la societat qui educa, que no només s'educa en horari escolar, que s'educa clarament també a través dels mitjans de comunicació, de la televisió, dels videojocs. Podem parlar de moltes coses.

La tercera cosa fonamental, doncs, és la implicació del centre; el fet que un centre, des de la seva autonomia, tingui la capacitat també de

gestionar, organitzar, planificar, comprometre's i involucrar-se. Tant, que a vegades a Espanya les diferències no es donen entre comunitats, ni tan sols entre les regides per un partit o un altre. A vegades les diferències són entre centres. I a vegades les diferències són, fins i tot, entre professors dins del mateix centre.

Fins i tot hi ha problemes sobre el debat de l'autoritat. Jo he vist en alguns centres, i vostès també, que de nou a deu el professor té uns problemes extraordinaris a l'aula. A les deu entra un altre professor i hi ha menys problemes. No és que entremig s'hagi publicat alguna llei; és que hi ha alguna altra cosa que també hi incideix, i és el caràcter insubstituïble, el caràcter irremplaçable de la figura del professor o professora. Qui ha tingut un bon professor o una bona professora no se n'oblida mai, mai a la vida podrà oblidar el que pot significar això.

Jo avui volia reivindicar la tasca d'ensenyar. Mira que estic parlant d'aprendre, però avui volia parlar d'ensenyar. Em posaré atrevit: jo sóc partidari d'ensenyar i, compte!, un gran amic d'aprendre. Però em sembla que ens equivoquem si ens oblidem de la paraula *ensenyar*. O si pensem que la paraula *ensenyar* es contraposa a la paraula *aprendre*. I com que volem aprendre a aprendre, convé que no oblidem que es tracta d'ensenyar. A veure si entre tots som capaços d'ajudar-nos. Primer: com s'aprèn? Hi ha una afirmació que vaig llegir en el seu moment, quan tenia més temps per llegir, una frase de Deleuze, que diu: «Mai no se sap per endavant com algú arribarà a aprendre, mitjançant quins amors s'arriba a ser bo en llatí, per mitjà de quines trobades s'arriba a ser filòsof, en quins diccionaris s'aprèn a pensar. No hi ha un mètode per trobar tresors, i tampoc no hi ha un mètode per aprendre». Aquesta frase ens vol indicar una cosa que és molt important, que d'aprendre se n'aprèn, i perdonin la senzillesa del que ara els diré, aprenent.

Dir que d'aprendre se n'aprèn aprenent pot ser molt cridaner, però és el mateix que passa amb nedar. De nedar només se n'aprèn nedant. Dit d'una altra manera: ningú no n'ha après només llegint llibres de natació. Per aprendre a nedar s'ha de fer una altra cosa, que és capbussar-se, tenir l'empenta, fer el moviment, i ningú no pot fer el moviment per tu, així com ningú no viurà per tu, com ningú no viurà la teva mort, com ningú no dirà la teva paraula, ningú no aprendrà per

tu. Per tant, aprendre és instar, animar, promoure, acompanyar a fer aquell moviment. Per això el professor o professora té una tasca molt humil, que és apartar-se del mig, bé, saber estar al costat. Perquè el bon professor no és el que et diu «fes-ho com jo», el bon professor és el que et diu «fes-ho amb mi». I el que té de dolent aprendre a nedar és que també nosaltres ens hi hem d'animar, llançar-nos a l'aigua. A més, en això s'hi ha de posar el cos, i també la vida, fins al punt que si no hi ha incorporació no hi ha educació. S'hi ha de posar la salut de cadascú, en això. Bé, vostès ho saben millor que ningú, però incorporar-se és tan important que, de la mateixa manera que he dit que no s'aprèn a nedar llegint llibres de natació, ara afegeixo que ningú no s'engreixa llegint llibres de gastronomia, ni s'aprime llegint llibres de gimnàstica. Compte!, que no estic parlant en contra dels llibres, estic parlant dels que no converteixen el fet de llegir en un moviment. *Moviment* ve de *motivar*, la paraula més bonica del fet d'ensenyar. Com que aquí hi deu haver molts filòlegs, perquè sempre n'hi ha molts, almenys als llocs on parlem d'aquestes coses, els volia dir que *mouere*, 'moure', és al cor de paraules com *enmouere*, emocionar. *Mouere* és moure, emocionar, motivar i mobilitzar, i, probablement a l'arrel de totes aquestes paraules, capacitat de moure, emocionar. Per tant, és la capacitat de vincular una paraula, perquè sempre ho omplim tot de paraules, però mai no diem que aquella paraula és capaç d'una acció. I sempre ho omplim tot d'activitats. A Madrid, on visc jo —suposo que aquí també deu passar igual—, cal anar obrint-se camí entre les activitats per poder passar. Hi ha molta activitat i poca acció, i el que costa més és trobar accions, una acció capaç de transformar, de mobilitzar, de motivar. I el bon professor és el que és capaç de motivar, de moure, de commoure i d'emocionar. No sé qui ens va ensenyar que les emocions eren un perill, que s'havien de deixar de banda per ensenyar, que era dolent sentir, que era dolent emocionar-se... Compte amb això, i més si la persona és un home! Aquesta insensatesa, d'on ve? Si ni tan sols hi ha bibliografia sobre aquesta insensatesa.

És imprescindible, per tant, commoure's amb algú per poder ensenyar. Jo sé que Rosa Sensat ens va ensenyar la dimensió pública i política d'això. No estic dient que tothom s'hagi de dedicar a la política, o que tots haguem de ser polítics, o politicastes, o polítics pro-

fessionals, però sí que l'educació ha de tenir una dimensió pública i política. L'educació és un bé públic. Públic no vol dir del govern, sinó de tota la societat. Públic no vol dir de franc, sinó que ho paguem entre tots. Públic no vol dir que no és de ningú, sinó que és de tots i cadascun de nosaltres. És curiós que Rosa Sensat fos filla d'una brodadora, perquè educar s'assembla força a llegir, a fer text, i fer text a llegir, a brodar. Quan Plató parla de política i li demanen quina és la tasca del polític, diu que és com un brogador, un teixidor, algú que amb un ordit i una trama va conformant, configurant. No deixa punts o fils solts. S'ha de teixir, s'ha d'enredar la gent en la societat, fer una comunitat, aprendre a viure en comunitat.

Jo sóc poc amic de sentències, prefereixo els discursos, però una de les sentències que més m'ha agradat en el meu temps de ministre ha estat aquella del Tribunal Suprem que ha dit que no s'ha d'allunyar un infant de l'escola ni privar-lo de l'escola, ni ensenyar-li només a casa. Aquesta sentència m'ha semblat molt important. Alguns diuen: «Això ho faig perquè jo tinc mitjans, li poso un professor particular de matemàtiques que és una meravella i no saps quantes matemàtiques que aprèn, i a més li puc posar un professor de física». El Tribunal Suprem ha respost: «No. El nen ha d'anar a l'escola, a col·legi». I algú dirà: «Però és que potser aprendrà menys biologia molecular?». Però és que l'escola no només és un lloc per adquirir coneixements, és també un lloc per aprendre a viure en convivència amb altres, en la diferència, en el respecte a la diversitat, en l'amor als drets i a la diferència sense diferència de drets. L'escola és el lloc de la convivència en la llibertat i en la diferència, on trobem persones que tenen maneres de ser diferents que nosaltres, on podrem desenvolupar la nostra legítima raresa amb altres. Això és glòria. Però això significa saber que hi pot haver diferències de sexe, de religió, de cultura, de conceptes, amb persones que vénen d'altres països, que tenen altres discapacitats que nosaltres, perquè tots tenim alguna discapacitat. I viure aquest espai d'inclusió, de diversitat, de pluralitat és insubstituïble.

És per això que m'agrada que es digui que s'ha d'anar a l'escola, que s'ha d'anar a aquest espai a formar-nos i a aprendre a viure i a convida amb altres, on tot es transforma d'una altra manera. Així que sí que estic d'acord amb l'expressió *aprendre a aprendre*. Però aprendre a aprendre és aprendre a ensenyar. És ensenyar a aprendre.

Sempre que parlem d'aprendre a aprendre, fem servir una fórmula curta que el que vol dir és aprendre a ensenyar i ensenyar a aprendre. I per tant, tot i ser partidaris de l'aprendre a aprendre, no ens hem de saltar l'ensenyar, que és al cor de l'aprendre, perquè s'ha d'aprendre a ensenyar per ensenyar a aprendre.

I dic tot això perquè, en aquesta voràgine transformadora que ens acompanya, a vegades oblidem que necessitem el mestre, l'ensenyament, els llibres. I això no és un discurs sobre noves tecnologies. Al contrari, ben a favor que n'estic, de les noves tecnologies i dels nous llenguatges i dels nous continguts, però hem d'aprendre a viure d'una altra manera, a pensar d'una altra manera, a atrevir-nos a pensar. Una altra de les condicions fonamentals del fet d'ensenyar és la valentia, i per això jo parlo del valor d'aprendre. Saben quina és l'última paraula del *Quixot*? La primera sempre se sol saber, però, i l'última? L'última paraula és *vale*. Però *vale* no vol dir ja n'hi ha prou? *Vale* vol dir, perquè ja ho posaven així els grecollatins a les seves cartes, «tant de bo vostè sigui algú de vàlua, de valor». Que tinguis valor, vàlua i valentia per viure la teva pròpia vida. Coratge per viure, per arriscar-te a viure. «Sapere aude!», el crit de la Il·lustració: Atreveix-te a saber! Tingues la valentia, el valor i el coratge de pensar per tu mateix. Ensenyar exigeix aquest coratge, aquesta valentia, aquesta empenta. D'aquí és d'on vénen algunes coses a les quals em volia referir.

Montaigne deia que vivim en un món malalt. Es referia a la seva època, i es veu que ja hem millorat, però a vegades tinc dubtes. No que haguem millorat, que sé que hem millorat, sinó que el món no tingui noves malalties. Perquè les malalties de què ell parlava eren les següents: la persecució dels indis, les guerres, la falta d'amistat i la falta de comunicació. Fixin-se quina llista de malalties més estranyes, no n'hi ha cap del ronyó. Quan ens hem de posar al costat d'algú, el que ens permet estar-hi sense prepotència, sense arrogància, sense protagonisme, amb senzillesa, és la falta d'amistat i comunicació; el fet de saber que, a vegades, no és sobrer l'ideal generós del professor, com el d'un bon pare o d'una mare, que els altres han de saber viure sense tu. Ens hem d'oblidar del professor o la professora propietaris. Molts estudiants no saben que a vegades el fet que se'n vagin ens provoca una tristesa afectiva. Els agafem afecte, els trobem

a faltar i no ho saben. Potser convé que no ho sàpiguen, perquè amb això també sabrien ordir alguna trama, però aquest afecte que se sent i aquesta sensació de desprendre's d'ells perquè visquin lliurement, perquè no et necessitin, és el que et dóna autoritat moral, que neix del coneixement, de la humilitat, de la generositat, de la confiança en l'altre, de crear condicions de possibilitat perquè puguin viure sense tu. Alguns creuen que l'ideal és que no puguin viure sense tu. Aquesta no és l'educació. L'educació és educar-los perquè no et necessitin. I per això s'educa sempre per contagi. Jo he dit que no només la malaltia és contagiosa, també és contagiosa la salut. Alguns diuen que sóc optimista. Jo ja he contestat que el pessimisme és un luxe per a gent desocupada. La gent ocupada no té temps per ser pessimista. Per això en aquesta perspectiva jo insisteixo que la salut és contagiosa. La salut no és només la falta de malalties. I per això si s'ensenya per contagi i per contacte ensenyem com som professors en tot. Un bon professor és tot magisteri en la seva manera de caminar, de mirar, de parlar, de dir, de valorar, fins i tot en la seva manera de callar. I per això és indispensable saber que una persona sola no pot estar a l'altura d'aquest desafiament. Necessitem una mica els altres. No només perquè ens faltin forces i raons, sinó perquè tota la comunitat implicada en aquest afecte al qual em referia abans és el que constitueix un col·legi. *Col·legi* significa tenir una lectura comuna: *co-legere*. I jo em pregunto quants col·legis hi ha. Perquè un col·legi no és només un exèrcit de persones genials. Un exèrcit de persones genials és una impossibilitat, un ferro de fusta. Les persones que es creuen genials són una cosa diferent, i un col·legi és exactament la complicació en un projecte comú amb altres, i per això hem de parlar entre nosaltres. A vegades parlem amb els estudiants i no parlem entre nosaltres. Per això els vull felicitar per reunir-se aquí. Per reunir-se a debatre, a pensar junts, a veure quines experiències tenim i a veure quins assumptes em van malament.

Per aprendre també és necessari que algú esperi alguna cosa de tu. Ara hem fet una avaluació de diagnòstic on es veuen algunes coses, entre altres que una de les claus fonamentals, a part de l'entorn socioeconòmic, és a dir el nombre de llibres que hi ha a casa teva, si els teus pares han estudiat o no, en quin context socioeconòmic et mous, fins i tot en quin context sociocultural està ubicat el centre...

una de les claus fonamentals per a l'èxit és que algú esperi alguna cosa de tu, que tinguis expectatives respecte al teu propi futur. La persona que espera no seguir estudiant treu més mals resultats. I el fet que algú esperi alguna cosa de tu vol dir creure en tu perquè aquesta persona t'ho diu.

Els puc proposar un experiment molt cruel. No els animo que el facin, els animo que pensin en la possibilitat de fer-lo. Si tenen un estudiant a la tercera fila i cada dia li diuen que no val per a res, que és un inútil, amb tota seguretat ho aconseguiran i acabaran l'any tenint èxit, és a dir, tenint raó. La meva pregunta és si no ens pot passar el mateix amb el sistema educatiu; és a dir, si cada matí ens llevem i diem «El sistema educatiu és un desastre, no té solució», i així ho anem dient un dia rere l'altre, el *contagium*, el contacte, que és la mateixa paraula, farà que potser ho aconseguim. Però el cas és que algú ha fet alguna cosa bé, perquè hi ha nou milions de persones escolaritzades, i 1,6 milions d'universitaris. Abans n'hi havia dos-cents mil. Això és perquè aquí algú ha fet bé alguna cosa. Perquè tots els nens de tres a sis anys vagin a l'escola. Tots. De manera universal i gratuïta. I aquest algú no he estat jo, aviso, que no se m'acut arribar fins a aquest deteriorament mental. Això ho ha fet una comunitat, tota una societat, tot un país que ha cregut que la socialització i la universalització de l'educació és una prioritat. Uns més que altres, però hi ha hagut confiança en aquesta equitat com a factor determinant. Vora l'octubre es presentaran uns sistemes d'equitat, i vull que Espanya surti com el segon país del món amb un sistema educatiu més equitatiu juntament amb Finlàndia. Ja sé que això no consola, perquè no hem vingut a consolar-nos, però és una cosa de la qual ens hem de sentir orgullosos; ens hem de sentir orgullosos del que ens han transmès. A tantes persones que han viscut i treballat per l'educació, a tantes persones que han lluitat per ella, diguem-los que els estem agraiïts. Que per primera vegada moltes de les nostres famílies han pogut anar a la universitat. Que per primera vegada algú ha pogut escolaritzar-se des de nen. Tenim un gran desafiament: el desafiament de la qualitat de l'excel·lència, d'introduir nous llenguatges, de canviar les maneres d'ensenyar i d'aprendre, d'obrir-nos a una societat plural i diversa. Tenim molta feina a fer, però només la farem des del reconeixement de la transmissió del testimoni que ens han passat. Aquest testimoni

l'hem de passar millor de com ens l'han passat a nosaltres. Perquè hi ha una cosa que també està molt estudiada: la societat que no transmet bé el coneixement als altres genera ressentiment i violència. La violència social té molta relació amb un coneixement que no s'ha transmès. Per això també és important que puguem parlar.

Què significa, això d'ensenyar? Doncs també he indicat abans que ensenyar és una cosa molt més difícil que aprendre, perquè ensenyar és aprendre. I, per descomptat, deixar aprendre no és cap acte de passivitat. Per deixar la ploma sobre la taula he de fer alguna cosa; doncs el fet de deixar a què em refereixo és una acció. Perquè si la persona es queda quieta no deixa aprendre. Deixar és tota una activitat que va obrint pas al protagonisme de la paraula de l'altre, que va produint també l'espai perquè parli absolutament tothom. La paraula no pot ser propietat de ningú, ni tan sols del professor. Hem de reconèixer també que aquest moviment, aquesta acció que només es fa en el pas mateix de fer el moviment, implica el risc mateix de pensar sense tenir mai por. Però abans de llançar-nos a l'aigua, jo els animo també que afermem una mica el terra que trepitgem. I afermar el terra que trepitgem significa que si algú ha estat només a la terra és probable que en llançar-se a l'aigua s'ofegui. I probablement alguns es demanen fins a quin punt és sòlida l'aigua. Això ja és una cosa una mica difícil. Que és l'única manera d'acostumar-se a un fluid.

És fonamental el realisme, el caràcter pràctic, la dimensió del possible. Als que creiem en utopies i pensem que les persones que no somien són perilloses, als que creiem que si no hi ha somni i il·lusió i passió no anirem enlloc, també els puc dir que el gust és compatible amb el profit i que és indispensable tenir posicions actives i realistes.

Perquè si educar no és formar dòcils empleats sinó ciutadans actius i lliures, és indispensable que coneixements, competències i valors vagin junts. I a vegades ens hem equivocat. Ens hem equivocat perquè, estimant com estimem la pedagogia i la psicologia, quan entronitzen com un valor en si mateixes i esdevenen psicopedagogisme, passen a ser un problema. Perquè hem cregut en el coneixement, però quan es converteix en un valor en si mateix, el coneixement pel coneixement sense competències i sense valors és un perill. La gent sense coneixements ni valors es converteix en perillosa. El nostre desafia-

ment, ho comento mig en broma, és saber que Ortega y Gasset no són tres persones, i que coneixements, competències i valors no són tres elements sinó només un. Aquest és el nostre desafiament: mostrar que és compatible tenir molt bons coneixements matemàtics, tenir molta capacitat lectora, amb el fet de ser una persona amb sensibilitat social, pública, política, capaç de tenir valors.

Aquesta dimensió de l'educació em porta a parlar de l'excel·lència, en la qual crec profundament. Però a vegades també em sorprèn com en parlar d'excel·lència alguns s'obliden de l'excel·lència ètica, de l'excel·lència social. A banda de la falta d'excel·lència ètica i social també m'inquieta l'excel·lència dels excel·lents aïllats, perquè és una forma exquisida d'idiotesa, com abans hem assenyalat. Per tant, hem de cuidar els que tenen necessitats especials amb programes de reforç i suport. Hem de lluitar contra una societat que ha fet de la repetició una manera de viure. Nosaltres creiem que la repetició no és bona. El que cal és la tutorització, el seguiment dels estudiants, formes d'avaluació contínua, recuperació, etcètera. Ja sé que calen recursos i mitjans perquè això es pugui fer, però això és indispensable, i hem d'entendre els que tenen més discapacitat —per cert, gairebé el 80 per cent són en col·legis públics—: els que pertanyen a cultures diferents, els que tenen necessitats especials perquè tenen dificultats especials i els que tenen necessitats especials perquè tenen més capacitat, tenen més motivació. A aquests també els hem d'atendre. I a vegades hem confós el principi d'igualtat i equitat en què creiem profundament amb una falta de respecte a la diferència. Hi ha d'haver dret a la diferència sense diferència de drets. I, per descomptat, tenir competències, saber treballar en equip, sota pressió, conèixer diversos idiomes, tenir formació en noves tecnologies, saber expressar-se en públic i, evidentment, no pensar només en un mateix.

Jo, que formo part d'un govern amb una determinada orientació, els vull dir que combato una vegada i una altra perquè no se'ns apropiïn certes paraules, per exemple la paraula *esforç*, les paraules *excel·lència* i *exigència*. Crec en l'esforç, en l'excel·lència i en l'exigència. I aquestes paraules no poden ser patrimoni d'una manera de pensar, com si els que pensen d'aquesta manera fossin els de l'esforç i els altres, els del colador. Jo no sóc dels del colador. Ni jo ni cap de vostès, que creiem que l'esforç, el treball i l'exigència són

determinants per a l'èxit a la vida. No l'esforç en si, sense cap mena de sentit, perquè l'escola és l'espai d'aprendre a conviure. I la família és determinant, però ni supleix ni esgota l'espai de la formació de l'escola per aprendre, conèixer i valorar la diferència. Per fer-la compatible amb principis d'equitat i igualtat. Per reconèixer la diversitat cultural, de sexe de raça i de religió. Per això reivindicuem el valor, la vàlua i la valentia de l'art d'ensenyar, que jo anomenaria el valor, el coratge d'ensenyar. També fa falta molt de valor per aprendre, perquè no s'ensenyava només el que ja es posseeix, sinó que també cadascú és allò que persegueix, allò que busca, allò que necessita. Per això ensenyar no és només transmetre coneixements.

Volia acabar dient una cosa, no com a discurs de consol. Volia transmetre l'agraïment que jo els pugui mostrar ara aquí, i també el d'una societat plural on tenim competències compartides i coresponsabilitats.

Aquest matí, en una entrevista de televisió, deia: «He estat jo». He estat jo, ho utilitzo com una fórmula entre dos enemics d'aquesta societat. Ara, aquí, no ha estat ningú, no és ningú. «Jo no he estat» és la frase de moda. Doncs bé, jo sí que he estat. I l'altra frase de moda és que no hi ha res a fer. Doncs jo els dic que sí que hi ha moltes coses a fer. I aquesta coresponsabilitat, que és aquesta complicació, em porta a dir-los que moltíssimes gràcies per la seva feina, pel que fan per aquest país, pel que fan per Catalunya, per Espanya, pel que fan per la joventut, pels nens, per l'educació. Jo no crec que hi hagi cap solució per a aquest país. Cap que no tingui al cor de la solució l'educació i la formació. Cap economia no serà sostenible si no té al cor l'educació. No crec en una economia sense educació. La tasca que fan els mestres, repeteixo —els ho deuen dir cada dia, però per si de cas avui no els ho havia dit ningú—, és absolutament determinant per a una sortida raonable i sostenible de la crisi. Gràcies a Rosa Sensat i a tots vostès per la seva atenció.

La formació dels mestres per a una escola de l'aprenentatge

Antonia Ferrari

Mestra d'Educació Infantil a Reggio Emilia

Com nosaltres, els mestres, podem educar els nens i aprendre a autoeducar-nos

Loris Malaguzzi, fundador de les escoles i de les llars d'infants municipals de Reggio Emilia, invitava a ultrapassar el mur del que és obvi, banal, preconcebut, a travessar els confins que separen espais, idees, continguts, a trencar la conformitat per prefigurar escenaris nous, valents i apassionants.

El projecte educatiu de les escoles i de les llars d'infants de Reggio Emilia ha cercat, des del seu inici, privilegiar la potencialitat constructiva i interpretativa de l'ésser humà, tenint en compte la complexitat humana i els seus sistemes de convivència. Busca i sosté una

nova imatge de nen que subverteix la manera d'entendre l'educació, el paper de l'escola i del mestre. Ha comportat un canvi cultural que demana que l'adult compregui, juntament amb els nens, les seves estratègies subjectives i intersubjectives de pensament; que comparteixi amb ells l'experiència de l'aprenentatge, cosa molt menys tranquil·litzadora que seguir els procediments codificats de l'ensenyament.

La qualitat de l'educació resideix en l'art, per part de l'adult, de calibrar la balança de l'ensenyament i de l'aprenentatge perquè hi hagi equilibri entre els dos rols de l'educació.

Enseñar és, en general, una activitat totalment programable que estableix una relació en sentit únic —del mestre a l'alumne— en què el receptor no és conscient de les tries que ha fet la persona que l'informa.

J. S. Bruner parla de l'ensenyament com de «decisiones principalment determinades pel mestre, que és l'expositor. L'estudiant és qui escolta. Qui parla – mestre – té al seu davant un ampli ventall de decisions possibles i alternatives: pot anticipar el contingut del període mentre que qui escolta s'ocupa de les paraules individuals, pot manipular el contingut amb diverses transformacions, mentre que aquell que escolta és del tot inconscient d'aquestes tries interiors» (J. S. Bruner a *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*).

Aprendre, en canvi, implica una capacitat d'autodecisió per part dels actors que hi prenen part, demana de trobar estratègies i relacions que puguin donar respostes als interrogants personals; aprendre comporta el cansament de les eleccions, l'encontre amb la casualitat, la pertorbació de l'error i la sorpresa productiva de la descoberta, d'allò que és nou.

Aprendre és buscar la varietat de les solucions, és descobrir que podem educar-nos en la nostra tasca d'aprendre.

L'aprenentatge es configura com a exigència de donar sentit a allò que es fa i es coneix, com a actitud per construir relacions entre informacions i fets, guiades per processos emotius i estètics; Donata Fabbri, de l'escola de Ginebra, diu, sobre això: «quan coneixem sempre hi ha en nosaltres un projecte estètic que ens fa relacionar el que estem fent de manera fascinant».

És aquesta estètica de base la que ens empeny a millorar les construccions interpretatives, a reconstruir el mapa cognitiu, a seduir i a ser seduïts.

L'aprenentatge, en definitiva, actua en una dimensió social en la qual la recerca subjectiva no es pot separar de la recerca del grup i la seva qualitat depèn sovint de les qualitats dels contextos en què es desenvolupa.

Ensenyar i aprendre semblen dos verbs antagònics, però en els processos de coneixement ens calen de tots dos: necessitem programa i projecte, transmissió i recerca, regles i caos, uniformitat i diferència.

Si bé és cert que l'ensenyament no produeix aprenentatge per força, sí que és cert que l'aprenentatge requereix una quota d'ensenyament; el projecte necessita un programa: temps, recursos, materials, continguts.

L'escola té el deure de construir els camins a recórrer i l'art es troba a trobar l'equilibri entre el que es transmet i el que s'ha de buscar; la metàfora és la xarxa en la qual la pretensió i la trama es troben per formar la figura.

Pressupòsits formatius per a una escola de l'aprenentatge

Quina és la formació per a una escola que vol ser lloc d'aprenentatge, que es vol educar per aprendre, per preparar-se per a la feina de mestre?

«[...] una formació per als mestres i els nens que nega la idea de formació com a modelatge, com a passatge d'un estat a un altre, d'una "manera de ser" a una altra "manera de ser". Una formació capaç de pensar i d'actuar en relació al futur, al canvi» (Carla Rinaldi, «Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di cultura», a *Rendere visibile l'apprendimento*).

La formació necessita actualització contínua per construir lligams amb les informacions i les contemporaneïtats culturals, polítiques, econòmiques... Demana trobades amb realitats diverses amb les quals confrontar-se i requereix temps quotidià a l'escola, sobre el terreny que aplega perfils educatius diferents (col·legues, pedagogs, cuineres...) i on l'altre es proposa com una oportunitat, amb idees i mirades diverses.

L'escola és un lloc privilegiat de la formació on es reflecteix el que s'ha fet i el que s'ha après, on es valoren la qualitat i la quantitat de

les oportunitats d'aprenentatge que s'han ofert als nens, a nosaltres mateixos, i a les famílies.

La formació mena cap a la idea de recerca, de projecte, de documentació, cap a la relació entre teoria i praxi.

Per explicar això —o, almenys, una part— he escollit tres pressupòsits, entre molts, tres indicadors sobre els quals fer hipòtesis d'una formació coherent amb una escola que vulgui ser un lloc educatiu.

Intento fer-ho explicant tres històries diferents, tres exemples d'experiències que s'han dut a terme.

El primer pressupòsit té a veure amb «l'escolta com a recerca d'una nova didàctica», i faig servir la paraula *recerca* entenent-la com l'actitud que tendeix a descobrir allò que encara no es coneix sobre els processos dels nens i sobre la manera de treballar dels mestres.

Veiem ara la primera història que pot resultar un exemple de l'escolta com a lloc de recerca.

Entre els diversos contextos que oferim als infants des dels tres anys per aprendre a escriure existeix la proposta d'escriure el propi nom en el mateix full on han fet un dibuix. Els demanem, doncs, que trobin un senyal, una signatura, que ens indiqui a nosaltres, adults, i als amics, qui n'és l'autor. Però ens hem adonat que els nens no tenen necessitat de cap signe ulterior per reconèixer les obres dels amics; de fet, a la pregunta «Com us ho feu per conèixer de qui són els dibuixos», molts han respost:

«Perquè és seu», «Perquè ell és el meu amic», «Perquè dibuixem plegats».

Què tenen a veure aquestes respostes amb el reconeixement de l'autoria dels dibuixos? Com podem interpretar-les, els adults?

Si considerem els infants com a interlocutors efectius, sense donar per descomptat o «graciós» allò que diuen, i es tracta d'interpretar-ne els significats implícits, cal anar més enllà per formular hipòtesis d'investigació sobre els coneixements dels nens:

- Ja als tres anys, podem parlar d'elements que caracteritzen la subjectivitat de l'elaboració gràfica, de quins són els elements que la formen.

- Convergències i diferències eventuais entre nens i nenes.
- Estabilitat i/o evolució que tenen durant l'any (aquests senyals «personals» tenen particularitats que es poden adscriure a una identitat gràfica subjectiva).

«La recerca és una de les estratègies cognitives fonamentals per a estructurar el coneixement, ja sigui del nen com de l'adult, i, per tant, per determinar la relació entre ensenyament i aprenentatge» (Carla Rinaldi, *I processi di apprendimento dei bambini*).

Fer recerca quotidiana a l'escola és, per tant, un dels primers territoris a conquerir per aprendre a mantenir units la pràctica quotidiana —la didàctica— i el pensament —la teoria— buscant constantment sinergies i punts de trobada.

La teoria no ve donada una vegada per sempre, ja que trauria als mestres el dret de reflexionar, de pensar i de crear, però tampoc no s'alimenta a partir de la interpretació i la creació de relacions entre experiències proposades, les experiències didàctiques, contràriament a les accions, que es fan visibles a partir de l'observació i la documentació, són susceptibles de reflexió, d'elaboració, de creació de teories obertes.

El segon pressupòsit té a veure amb la «capacitat de generar el canvi».

L'escola ha de saber oferir als nens ambients, llocs i contextos on no només puguin expressar les pròpies potencialitats cognitives, sinó també les emotives.

És una escola on l'educació esdevé una construcció comuna de significats i valors, on hi ha reciprocitat i diversitat, on res no es dona per fet, on les normes no són normes «d'estat» —passegeu-vos-hi una mica— sinó normes de «procés», és a dir, en evolució.

La segona història que parla d'això té lloc enmig dels plec del temps quotidià.

Passa sovint, durant el dia, que els nens s'adrecen a un adult perquè un amic «els ha pegat».

Les nenes, normalment, hi van les dues —l'ofesa i la que ha ofès— acompanyades d'una tercera amiga que fa de testimoni i explica el que ha passat.

Els nens «ofesos» arriben sols, mentre els autors del fet esperen lluny, observant l'evolució de la situació.

Què esperen els nens? Què li estan demanant a l'adult? Per què, malgrat les diverses intervencions, aquesta situació es repeteix de la mateixa manera?

Potser els nens demanen que l'adult:

- faci justícia,
- els compensi,
- els doni seguretat per afrontar les relacions,
- els ensenyi a gestionar els conflictes amb eficàcia,
- els ajudi a reconèixer els propis sentiments i a expressar-los de maneres diferents i acceptables.

I què pot fer l'adult al qual se li demana això? La idea va ser de demanar als nens, abans d'intervenir, «Què esperes que hi faci, jo?».

Les respostes van ser d'allò més divers i els nens es van disposar:

- a intentar entendre els gestos i motivacions,
- a trobar maneres diverses per sortir d'un altercat,
- a entendre que la «ràbia» també és un sentiment que tots podem sentir i que podem educar a l'hora de manifestar-se i expressar-se,
- a reflexionar sobre les pròpies accions i motivacions, és a dir, a conèixer-se millor un mateix i els altres, i
- a entendre que l'amistat és una relació agradable però que també cansa, que es construeix i s'ajuda amb l'aliança de tots.

L'escola s'ha de posicionar veritablement com «un dels llocs d'aprenentatge, com el context on l'individu, els individus —nens i adults— s'hi donen amb plenitud i no només hi desenvolupen activitats cognitives, sinó que hi troben altres individus, altres històries, altres valors. Hi troben diferències amb relació a les quals construeixen el coneixement i la identitat propis. És en la comparació, en l'intercanvi, en l'acció, en la discussió, en la negociació que es construeix no només el saber d'un mateix sinó la identitat d'un mateix i dels altres, és a dir, el món» (Carla Rinaldi a *Processi di apprendimento tra soggettività e intersoggettività*).

La tasca de l'escola no és *homologar* els processos d'itinerari sinó produir canvis, augmentar el nombre d'eleccions. L'esforç que cal fer és eliminar la certesa de les normes, de les intervencions, la previsibilitat de les respostes «per situar els individus en la condició d'éssers pertorbats, d'acceptar la pertorbació d'un esdeveniment i poder seguir el que succeeix en termes de direcció de desenvolupament» (Walter Fornasa, investigador de l'"Istituto di psicologia dell" Università di Parma; intervenció al laboratori «Educar en la complexitat»). Significa passar d'una escola programadora, que té com a característica la previsibilitat dels itineraris i dels fets, al projecte per situació. Això implica una formació constant i contínua però també un sistema organitzatiu coherent que no separa els «temps de vida» i els temps del «fer i saber» però considera l'escola com un sistema de comunicacions, relacions, aprenentatges...

El tercer pressupòsit té a veure amb «construir contextos d'aprenentatge cooperatiu, de grup».

Presento tres exemples breus i senzills que expliquen com els nens saben acceptar i gaudir contextos que demanen «treballar plegats».

S'ha de donar al nen la possibilitat de construir les pròpies estructures cognitives trobant, interaccionant i negociant amb altres estructures cognitives.

Hem demanat als nens que escullin un amic amb qui fer junts un dibuix en el mateix full de paper. És una demanda insòlita, especialment als tres anys, una provocació, que pot trencar alguns «hàbits», que obliga a dialogar, a tenir l'altre en compte.

És una situació de col·laboració que, com a mestres, hem de preveure, perquè les estratègies que fan servir els nens per treballar plegats estan estretament lligades i incideixen en la qualitat dels aprenentatges.

Què ens interessa observar, als adults? És a dir, què podem aprendre d'aquests nens que no sabéssim abans?

En aquest cas ens interessa entendre de quina manera pren forma un projecte conjunt, ens interessa saber quines estratègies adopten els infants en referència a una proposta que demana tenir l'altre en compte.

- Com es posen d'acord.
- Quines estratègies utilitzen.

- Si s'influencien i de quina manera.
- Com i de quina manera es modifiquen els senyals i les intencions.
- Com viuen aquesta experiència.

Seguim com pot prendre forma un projecte conjunt.

Us presento tres situacions exemplificadores que expliquen algunes estratègies possibles que els nens utilitzen per fer un dibuix junts.

«Narració d'una història»: Leonardo i Riccardo

En Riccardo demana de dibuixar juntament amb en Leonardo. Comencen dibuixant cadascú la seva part del full, al principi estan en silenci i concentrats, seguint els seus propis senyals. Al cap de poca estona, en Leonardo s'adreça al seu amic i li diu:

Leonardo: «Ep! Mira... bufa l'aire...fss fss.»

Riccardo: «I aquí està sortint herba, és verda...

»Vinga, fem que l'aire i l'herba creixin i creixin.»

Leonardo: «i van súper- ràpides!

»Ara agafo el negre i faig un llop que es menja tota l'herba.»

Riccardo: «Aleshores jo faig un drac.

»Jo he fet també el foc del drac.»

Segueixen explicant i dibuixant la història travessant els límits, i quan acaben es posen d'acord per dir: «*És una història del llop i del drac*». És evident que l'estratègia utilitzada pels nens és la narració.

Compartint el mateix tema: Elena i Eleonora

L'Elena i l'Eleonora estan d'acord a dibuixar una casa. Fan juntes les parets i continuen dibuixant la resta d'elements:

Elena: «Fem la casa.

»Les finestres.»

Eleonora: «Les finestres.

»Jo també hi faig la porta.»

- Elena:** «I jo escric el nom damunt del timbre.»
«Aquesta és la porta amb el nom.»
- Eleonora:** «Els dos, oi, Elena?»
- Elena:** «D'acord.»
- Eleonora:** «Fem dos sols: un per a mi i l'altre per a tu.»

Aquí, l'estratègia utilitzada és una idea compartida, un contingut, un tema, la casa, que interessa a les dues.

Un dibuix especial

El context és una mica diferent: som al taller gran i la proposta és «fer un dibuix especial» que després es posarà a la carpeta que contindrà una selecció de gràfics —alguns escollits pels nens, altres pels mestres— i que ens acompanyarà durant els tres anys, formant d'aquesta manera una llarga història gràfica.

La Luise no comença. Mira els amics i després diu:

- Luise:** «Vull fer una tortuga però no la sé fer sola...»
- Davide:** «Jo en sé molt, de dibuixar tortugues, perquè en tinc a casa.
- Davide:** «Te n'ensenyo... Has de fer una rodona... després el cap... després les potes... i ja està!»

Narració, un tema compartit, préstec de coneixement, són estratègies diferents que s'han trobat per resoldre la situació dels tres grups, i nosaltres, els mestres, tenim en compte, quan afrontem els continguts de la varietat dels recursos, les estratègies que els nens demostren tenir? Tenim en compte, quan fem les propostes, l'autonomia de recerca dels nens i la capacitat que tenen, no només de transferir continguts (coneixements) sinó també estratègies practicables i modalitats de col·laboració? Som capaços d'estar amb ells en propostes obertes de cooperació on cadascú pot observar l'altre i al mateix temps afrontar el problema, la qüestió, la pregunta vàlida per a ell mateix?

«La capacitat d'interconnectar dades, informacions, significats, no és només una potencialitat que s'activa dins de la nostra ment sinó que

és una tendència a interactuar amb més ments: enriqueim el nostre coneixement mercès a aquesta predisposició a acollir les representacions, les teories de l'altre, en definitiva, a acollir l'altre» (Carla Rinaldi, a *Processi di apprendimento*).

Aquesta capacitat d'interactuar és una qualitat que demana ser sostinguda, que capgira la relació ensenyament-aprenentatge i en desplaça la centralitat a l'aprenentatge o, més ben dit, a l'autoaprenentatge dels nens i sobre l'aprenentatge que fa el grup. No només el nen sol aprèn a aprendre, sinó que el grup es fa conscient de si mateix com a lloc d'ensenyament.

«En la convicció que el procés d'aprenentatge és, certament, un procés individual, però vist que les raons, les interpretacions i els significats dels altres són indispensables per a la nostra construcció del coneixement, també és un procés de relacions, de construcció social» (ibídem).

Per tant, l'escola té la responsabilitat d'inventar una pedagogia de la relació que asseguri la multiplicitat de les experiències, l'intercanvi, el diàleg, la comparació entre teories i punts de vista diferents, de préstecs de coneixement entre coetanis i adults.

Quin és, aleshores, el paper del mestre? Què li pertoca, a l'adult? Potser l'aprendre el nostre ofici dia a dia, aprendre per què fem de mestres i romandre lluny de l'equilibri del ja decidit, preconstituït i cert.

Als mestres els correspon conèixer els nens en llurs diverses estratègies i competències per tal de proposar situacions i itineraris diversos, construïts a partir de les seves modalitats cognoscitives. Prendre les veritables competències del nen vol dir tenir una mirada diferent de la dels nens perquè significa descobrir i donar valor no tant a les habilitats sinó a la consciència de saber que se sap fer alguna cosa. La competència és consciència del coneixement d'un mateix i demana un context específic, de relació, social, que fa visible el saber fer per poder avaluar i *autoavaluar*.

A més s'ha de proposar i mantenir una varietat de situacions organitzades —*pedagogia del desplegament, li'n deia Loris Malaguzzi*— per recórrer com, quan i amb qui els nens ho creguin més oportú. La ma-

nera de viure les experiències és diferent d'un nen a l'altre, la mateixa experiència no té el mateix efecte en tots ells. Per això és important la varietat d'experiències: manté la manera subjectiva de conèixer dels nens, mentre que la uniformitat fa èmfasi en la desigualtat.

En definitiva: s'ha de practicar una *observació* i *documentació* contínua, *durant* tota l'experiència. És vital tenir monitoritzada, observada, la manera de fer dels nens, no ens podem refiar només del resultat final (per bonic que sigui) per conèixer com actuen els nens. El resultat pot ser la constatació d'una feina feta, però no és la valoració de la qualitat del camí, de l'experiència, del procés acomplert. Per saber com pensa el nen, quines estratègies ha fet servir, amb quins problemes s'ha trobat i com ha buscat una resposta, l'hem d'OBSERVAR i, per observar-lo, hem de PROJECTAR LA NOSTRA OBSERVACIÓ I DOCUMENTAR-NE les experiències.

Observar i documentar els processos dels nens és el context més alt que ens dona a nosaltres la possibilitat d'aprendre a ensenyar.

Entre els diversos documents que, amb els anys, han produït les escoles de Reggio Emilia, he escollit de presentar un instrument especial: «les agendes diàries», un instrument que explica tot el temps de la jornada, explica el projecte quotidià.

Per projecte quotidià entenc no només les activitats, les propostes didàctiques, sinó tota l'organització i l'experiència de vida que es desenvolupa en una jornada escolar.

Les agendes diàries són uns petits fulls on, dia a dia, s'escriu el que passa a classe: dinàmiques de relació, converses sobre un tema comú en assemblea, esdeveniments, propostes didàctiques, moments organitzatius... Estan col·locades a l'entrada de les aules i juntes, perquè es relacionen i es completen amb el punt del projecte i els aprofundiments de la setmana.

Les agendes diàries contenen informacions pràctiques —les presències, l'organització, les lectures que s'estan fent en aquell moment, els jocs del pati...— i narracions de contextos d'experiència que hi tinguin relació, siguin propostes nascudes per obstacles imprevistos, siguin projectes duts a terme a la classe o al taller gran. Tenen una estructura narrativa que se serveix de l'escriptura, de les imatges, dels productes per informar i donar significat a les propostes que es duen a terme. Són narracions que canvien l'estructura segons les tries i els estils subjectius dels mestres i segons l'edat del grup de nens.

En una classe de tres anys, al començament, de fet, l'agenda se centra especialment en les diferents maneres de saludar els pares, en com s'estan construint les relacions entre els nens, els adults, l'ambient, sobre els diferents interessos pel que fa a les propostes.

Les funcions que es poden atribuir a les agendes diàries són diverses. De fet, poden ser alhora un instrument de treball, de memòria del que ha succeït, de diàleg, d'intercanvi amb els companys i els pares, atès que les experiències que han tingut lloc es fan públiques i llegibles per altres mirades i punts de vista. Són un instrument d'autoavaluació, perquè s'hi poden llegir els camps de recerca en què es treballa, on s'ha fet èmfasi, o on s'és més feble i obstinat. Són un instrument de formació, que explica una història feta d'esdeveniments, d'experiències, de relacions i d'emocions recollides dia a dia, i que es presta a la lectura i la reflexió dels nens, dels mestres i dels pares d'aquell grup.

La formació necessita documents, materials i instruments amb els quals activar la reflexió i la comparació amb els companys i els pares, per renovar la mirada conjunta amb relació als estils adoptats, a l'organització que s'ha fet de la feina, a les didàctiques proposades per tornar a significar el que sembla obvi o es dona per fet.

Acabo amb una darrera funció que té a veure amb les agendes: constitueixen un instrument formidable d'informació i comunicació amb les famílies. Els pares s'aturen i llegeixen: poden saber el que ha passat a classe, al seu propi fill i al grup. Això no substitueix la comunicació «verbal» diària però la integra i l'enriqueix alimentant el sentit de compartició.

Les agendes es poden dur a casa, per torns, al final de la setmana, per a una lectura més tranquil·la al costat dels fills.

- Què els aporta als pares, llegir l'agenda cada dia?
- Què comuniquem sobre el nostre projecte educatiu i la nostra manera de treballar amb els nens? I com ho fem?

Per tal de saber-ho s'ha demanat a un grup de pares dels nens de quatre anys que escriguin les impressions, els interessos, les crítiques pel que fa a la lectura de les agendes diàries. Entre les moltes ano-

tacions fetes, en destaco només un petit exemple d'una mare immigrant de Ghana:

«He entès que per a nosaltres, les mares. Aquí (en el full de paper) hi veiem els nostres fills...el que fan amb els amics, per a nosaltres és un bon record de vida. Comprenc, veig la meva filla amb els seus amics, jo, a la feina, estic tranquil·la. La meva filla també és feliç d'estar acompanyada. La meva filla m'explica coses, em diu el nom dels amics, faig això, faig allò. Especialment quan he vist la meva filla fent de cambrera, era feliç. La meva filla és més desperta, veig que està aprenent. Mercès a la seva convivència amb els amics, saluda qualsevol blanc que es troba. Ho veig en les fotos i una mica en els escrits, que llegeixo a la meua manera» (Gloria, mare de la Serena).

Un exemple d'agenda als tres anys

Dimarts, 5 de setembre 2000

22 alumnes

Avui, a més d'en Samuele, la Giada i l'Elena, falta també la Laura.

La salutació tranquil·la d'alguns nens ens sorprèn agradablement fins al punt que alguns pares, potser incrèduls, demanen confirmació: «Ja me'n puc anar?».

Comencen a instaurar-se els rituals de salutació: l'Elisa vol acompanyar la mare fora de la classe intentant anar el més lluny possible i el mateix fa la Laura Espindola, per a qui el límit de la salutació és el pati.

A les 9.30 h ens hem assegut tots junts, aquest és un moment que tots, fins i tot els que han tingut una salutació dolorosa, accepten amb curiositat. Escolten amb atenció les explicacions de l'adult.

Aquest matí hem explicat «els secrets» d'alguns nens per ser grans (lectura d'un text d'un dels nens de tres anys de qui hem parlat, vegeu les publicacions).

Alguns nens comencen a demanar el nom del company, tant directament com a l'adult.

Després de l'esmorzar de mig matí hem fet diferents propostes:

Trobada amb:

El color: pintura amb els colors preferits

L'argila: transformacions

Jocs al pati: al castell, recollida de margarides per a la taula del menjador

Crec que això pot resumir la formidable emoció que impregna tota la nostra feina.

Gràcies per la vostra atenció.

Aprendre a ensenyar a aprendre. L'art d'ensenyar

Anton Aubanell

Director del Creamat i enginyer de la Didàctica de la Matemàtica

En primer lloc, vull agrair a l'organització de la 46a Escola d'Estiu de Rosa Sensat que m'hagin convidat a compartir aquesta reflexió sobre l'art d'ensenyar.

També vull agrair l'ajut dels companys i companyes de l'equip del Creamat, amb els quals hem preparat bona part del que presentaré.

Deixeu-me començar fent un comentari sobre l'estrany ofici d'«enginyer de la didàctica» que amablement m'atorguen els organitzadors. Va sorgir de la primera conversa que vàrem mantenir per perfilar aquesta intervenció. Crec que vaig insistir en el fet que no sóc un especialista en didàctica general, sinó que, sobretot, m'he dedicat més als recursos didàctics que, algun cop, l'admirat amic Claudi Alsina anomenava enginyeria didàctica. M'afanyo, doncs, a justificar aquesta nova titulació.

He de confessar-vos que el títol d'aquesta sessió m'agrada però m'impresiona molt. Tanmateix, potser hi hauríem de fer alguns comentaris:

- Podria semblar un títol pretensions si el que es pretengués fos explicar l'art d'ensenyar. El nostre objectiu és simplement aportar algunes reflexions sobre el nostre apassionant ofici.
- Potser ens hauríem d'aturar també en el mot *art*. He fet una petita enquesta entre les meves amigues i amics preguntant-los si la nostra feina és un art o una artesanía, si som artistes o artesans i artesanes, i, malgrat que hi ha diversitat d'opinions, ha guanyat la idea d'art. Ha estat així no tant pel fet que l'activitat tingui una major o menor consideració, sinó pel fet que l'artesania sol tenir una tècnica ben definida que, si s'usa adequadament, dóna els resultats esperats. La tasca docent potser és més complexa i menys determinista que moltes activitats artesanes.
- També mereix un comentari el mot *ensenyar*, ja que potser a vegades es dissocien massa *ensenyament* i *aprenentatge*, com si pogués existir el primer sense el segon. No sé si us ha passat alguna vegada: sortir d'una classe content perquè semblava que les coses havien anat rodones i, l'endemà, adonar-se que molts alumnes havien après ben poc. Crèiem que havíem ensenyat bé i descobrim que no hi ha hagut l'aprenentatge que esperàvem. Podem concedir-nos una certa autocomplaença docent, però la realitat és que, com deia Georges Pólya, no hi ha ensenyament si no hi ha aprenentatge. És en aquest sentit més compromès que en el títol fem el mot *ensenyar*.

En tot cas, nosaltres exercim aquest art en l'entorn escolar i en activitats de classe. Potser podríem definir una sessió de classe (en el sentit més ampli) com un acte de *comunicació* multidireccional entre *persones* per tal de fer possible la construcció col·lectiva de *coneixement entorn d'un tema*.

Aturem-nos en tres de les idees que apareixen en la proposta de definició anterior, que corresponen al què, al qui i al com fem les coses.

Les persones

No sembla possible parlar de les classes sense començar subratllant que ensenyar és una activitat que s'exerceix entre persones i sobre les persones. Això fa que el nostre ofici sigui tan apassionant com meravellosament complex:

- Uns/es alumnes, cadascú amb el seu estil d'aprenentatge, amb unes idees preconcebudes respecte de l'escola i de la matèria, amb unes emocions, amb unes afeccions...
- Un/a docent, amb la seva formació, amb una motxilla més o menys plena d'experiències, amb les seves creences més o menys explicitades, amb els seus punts forts i potser amb les seves inseguretats...
- Una xarxa de relacions i d'actituds mútues que condicionen profundament «la conversa» que es porta a terme a l'aula. És difícil de definir, però aquest ambient existeix i és tan persistent com influent.

El coneixement entorn d'un tema

Des de la perspectiva de l'ofici convé tenir clar el que s'està treballant i el paper que té en el conjunt de l'àrea. S'ha de tenir una visió panoràmica de la matèria i un coneixement tan ampli com sigui possible de les connexions entre continguts, no tan sols per conèixer l'indret que estem visitant amb els nostres alumnes (fent-los de guia), sinó per conèixer, amb tanta amplitud com sigui possible, el territori i les vies de comunicació entre les diferents contrades. Tan sols així...

- ...ens sentirem segurs del terreny que trepitgem (un docent insegur del que ensenya pateix molt i, a vegades, fa patir l'alumnat!).
- ...podrem admetre constructivament camins alternatius per arribar al mateix lloc.
- ...serem àgils per fer moviments que connectin aspectes diferents de la matèria, que enllacin amb altres matèries, que es relacionin amb l'entorn.

La comunicació

La comunicació docent, que persegueix la construcció de coneixement, posa en joc una enorme quantitat d'elements que són difícils de classificar i que dóna idea de l'alta especialització de la nostra feina:

Recursos instrumentals:

- Pissarra i les seves variants: normal, quadriculada, magnètica, digital...
- Plataformes digitals de treball col·laboratiu.
- Vídeos, transparències, diapositives...
- Presentacions amb canó de llum.
- Murals i ambientació de les aules.
- Etcètera.

Recursos associats a l'organització del treball:

- Treball en grup o en parelles.
- Projectes en equip.
- Debats.
- Treballs de camp.
- Concursos o petites competicions.
- Etcètera.

Recursos expositius:

- La parla: volum, entonació, fluïdesa, claredat, velocitat...
- El discurs: interactivitat amb els alumnes, ús de «falques» (històriques, interdisciplinàries...), ús d'exemples, llenguatge (idioma, lèxic, simbologia, notació...), nivell de repetició...
- Els components no verbals: la mirada, el somriure, el gest, la postura...
- Etcètera.

Recursos específics:

- Eines TIC concretes.
- Recursos manipulatius.
- Jocs.
- Experiments.
- Exemples significatius.
- Etcètera.

Un mateix contingut pot ser presentat i treballat a classe de moltes maneres, i sovint la riquesa competencial d'una activitat està més associada a la manera com fem les coses que al que fem, a la metodologia que al contingut.

Fa poques setmanes el professor Paul Drijvers del Freudenthal Institut ens comparava una classe amb l'execució d'una peça musical per part d'una orquestra. Hi ha una partitura (els continguts que es treballen), però la brillantor del resultat en bona part depèn dels músics (alumnes) i de la persona que els dirigeix (docent). Convé que la persona que els dirigeix sàpiga treure de cada intèrpret el millor que pot aportar, que faci els arranjaments que calgui per adaptar la peça a les característiques concretes de l'orquestra i que esculli amb cura els instruments que hi participaran i la manera com intervindran. Ell parlava d'orquestració i d'instrumentació, i analitzava diversos perfils docents a partir d'aquesta idea.

Deixeu-me posar un exemple personal: jo sempre mesurava altures; l'altura de l'institut, a vegades d'un arbre i altres d'una grua que hi havia al davant... Això es pot fer «directament» fent un dibuix a la pissarra o fins i tot sortint al pati amb el goniòmetre de l'institut...

Però també es pot fer de manera «enriquida»:

- Iniciar-ho amb una pregunta.
- Formar grups de treball.
- Conjecturar altures per grups.
- Construir goniòmetres.
- Mesurar.
- Calcular.
- Fer un dibuix tan ric com sigui possible.
- Fer mitjanes entre els resultats dels diferents grups.
- Elaborar un informe. S'aprèn explicant el que estem aprenent.
- Exposar-lo.
- Comprovar-ho: preguntar a l'encarregat/ada de l'obra.

Pot semblar que arribem al mateix lloc: mesurar l'altura d'una grua. Però en un cas acabem portant un objecte a la motxilla, i en l'altre cas arribem al final amb la motxilla molt plena d'objectes que hem recollit pel camí i que ens seran útils en altres viatges. No només hem

ensenyat, sinó que hem deixat al bagatge de l'alumnat eines perquè un altre dia facin més aprenentatges. Hem contribuït a ensenyar a aprendre!

I si analitzem aquest material «residual» (permeteu la llicència!) que queda a les motxilles descobrirem que, en bona mesura, és la substància de què estan fetes les competències. La metodologia, la manera com fem les coses a classe està íntimament relacionada amb la intensitat amb què cultivem les competències i amb el fet que les competències es treballin integradament dins d'activitats «riques».

L'enfocament competencial

L'enfocament competencial de l'actual currículum li atorga una clara vocació metodològica! Potser mai no havíem tingut un currículum que porti tan implícita la relació entre el que fem i el com ho fem.

A vegades penso que la nostra relació amb el currículum és com aquella relació de parella en la qual està clar que les dues persones s'estimen però que no hi ha manera que es descobreixin mútuament aquesta estimació, i a vegades l'entorn tampoc hi ajuda:

- Potser el currículum ens hauria de saber dir que és molt més que una llista de continguts classificats per cursos i blocs, que té una àmplia part amb idees de fons que ens poden enamorar... i que vol ser amic nostre.
- Potser nosaltres hauríem de decidir-nos a fer-ne lectures càlides, amb una espurna d'il·lusió als ulls, per tal de descobrir que pot ser una palanca de creixement i d'estímul de la creativitat.
- Potser l'entorn, els amics i les amigues de la parella (des de la inspecció als equips directius) ens podrien d'ajudar a construir una relació amable, constructiva, àgil, atractiva més enllà de documents, quadrats, programacions...

A vegades ha semblat que el «treball per competències» (observeu que l'expressió ja s'ha consagrat!) venia a fer taula rasa amb el que fèiem fins llavors, i no és així. Si analitzem les bones pràctiques dels nostres vells mestres o pensem en aquelles activitats que ens funcionen a les nostres classes i que són potents, en molts casos hi desco-

brirem el rastre de les competències i en altres casos veurem com fàcilment les podem enriquir per fer-les encara més eficients des de la perspectiva competencial.

En aquesta línia apunten els indicadors competencials del Creamat,¹ que curiosament varen ser pensats com una mena de test *a posteriori* i resulta que funcionen molt bé com a criteris de disseny *a priori*. Observareu que, llevat d'algun detall quasi de redactat, no són específics de matemàtiques: sempre que ens submergim en el riu de les competències, el corrent ens arrossega cap a la transversalitat.

He de confessar-vos que, al Creamat, tenim un cert enamorament del currículum precisament perquè creiem que la construcció de les competències de l'alumnat i, en particular, de la competència matemàtica pot enriquir molt el treball de l'aula i perquè consagra uns nous personatges que fins ara es consideraven implícits però que sovint s'oblidaven. Es tracta dels *processos*, que són un tipus especial de continguts de caire molt general que, en certa mesura, concreten la competència matemàtica i que es poden cultivar des de totes les àrees:

- *Resolució de problemes*: com a nucli de treball. Per construir coneixement a més d'aplicar l'adquirir.
- *Raonament i prova*: com a forma de desenvolupar coneixements. Fer-se preguntes, formular conjectures, argumentar la seva validesa o refutar-la, donar raons, reconèixer l'existència de diferents camins per arribar a un resultat.
- *Comunicació i representació*: com a forma d'organitzar, d'estructurar i transmetre el coneixement i d'afavorir el contrast.
- *Connexió*: recerca d'enllaços entre continguts de diferents àrees i amb el món que ens envolta.

Intentem que aquest compromís envers el propi currículum i, en concret, el seu enfocament competencial estigui ben present en les propostes didàctiques que es presenten a l'Aplicació de Recobriment Curricular (ARC).² Us recomano una visita a aquesta eina!

1. http://phobos.xtec.cat/creamat/joomla/images/stories/documents/indicadors_competencials.pdf

2. <http://apliense.xtec.cat/arc/>

Fa alguns mesos que, al Creatmat, ens vam proposar identificar algunes idees que poguessin assenyalar direccions de progrés en la nostra educació matemàtica. Vam cercar documentació, vam fer consultes, vam contrastar opinions... va anar sortint un primer llistat i vam descobrir amb sorpresa que no es tractava d'idees únicament aplicables a les matemàtiques, sinó que la majoria es podien aplicar a totes les matèries. Un cop més, les competències i els processos ens arrossegaven cap a la transversalitat, i això ens agradava!

La invitació de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat ens ha donat l'oportunitat per compartir aquestes idees des de la mirada multidisciplinària.

Algunes idees que poden contribuir a millorar les classes

Les idees que tot seguit presentarem poden contribuir a assenyalar possibles direccions de millora en les nostres classes, però voldríem fer quatre observacions:

- No pretenem ser originals, sinó recollir el que ja hi ha fet i intentar proposar un cert llistat que pogués concitar acords per avançar.
- Som conscients que les indicacions d'aquesta llista no són disjunctes, tenen importants àrees de superposició, però això és normal quan es fa referència a una tasca complexa com és l'educació.
- Si bé creiem que aquestes idees són aplicables en general, em permetré centrar els meus comentaris en l'àmbit matemàtic, que és el que conec millor, tot i que són aplicables en general.
- No tenim més pretensió que la d'oferir línies de reflexió. Serà el bon ofici dels mestres qui n'haurà de fer la selecció. Amb les idees educatives passa com amb la selecció natural de les espècies, és el criteri pràctic dels docents el que va distingint aquelles que s'adapten bé al medi, que són eficients i que s'incorporen a la nostra cultura col·lectiva d'aquelles que passen i s'obliden.

El criteri dels docents és qui, en definitiva, ha de tenir l'última paraula. Andy Hargreaves, a *Aprender a cambiar* (Octaedro, Barcelona, 2001), ens explica que encara que els polítics legislin:

- si el professorat no ho pot fer, no es pot fer;
- si el professorat no sap com fer-ho o a l'hora de la veritat no se sent segur fent-ho, no es pot fer;
- si el professorat no està disposat a fer-ho, no es pot fer, i
- si el professorat ha de fer massa coses, no les farà correctament.

1. Més equilibri entre blocs curriculars, més connexió interna dins de la matèria i menys pressió «del programa»

Sovint hi ha parts de la matèria que són com «forats negres» on quedem atrapats (per exemple, en matemàtiques, la numeració i el càlcul), i altres parts que queden oblidades i es deixen «per al final si hi ha temps» (per exemple, en matemàtiques, l'estadística i l'atzar o, en menys mesura, la geometria).

Podem construir ponts que relacionin els diferents blocs! (per exemple, en matemàtiques, podem fer fraccions quan fem atzar o podem fer nombres decimals quan fem geometria o podem fer estadística quan fem mesura).

Una excessiva pressió «del programa» sovint bloqueja la possibilitat de fer activitats competencialment riques, que requereixen més temps, o impulsa a una prematura mecanització dels procediments. Curiosa paradoxa, el fet que la pressió del currículum pugui arribar a comprometre els principis curriculars mateixos. No cal ser exhaustius tractant tots i cadascun dels ítems de continguts del currículum. Cal pensar que els objectius són més oberts i van més al que és essencial. No es tracta tant de retallar com de prioritzar. No hi ha res pitjor per al treball competencial que la combinació entre la sensació de manca de temps i la pretensió de portar a l'aula un programa inabastable. Llavors es tendeix o a retallar el programa indiscriminadament o a fer un treball més mecànic.

2. Més context, més aplicació, més relació amb les altres àrees

Convé cercar oportunitats en l'entorn per portar a l'aula projectes significatius i motivadors per a l'alumnat que entronquin la complexitat de parts de la realitat amb el que es treballa a classe. I no tan sols

fer-ho a través de textos o enunciats que descriuen la realitat, sinó posant-nos en contacte amb la realitat mateixa a través de treballs de camp i de projectes.

L'aplicació, la funcionalitat dels coneixements, més enllà del seu valor motivador transmet a l'alumnat el missatge implícit que el que es fa a l'escola està present en cada aspecte de les nostres vides.

Hauríem d'aprofitar totes les oportunitats per trencar els compartiments de les diverses assignatures, cercant motivació, aplicació i presència transversal.

3. Més autonomia i més treball cooperatiu

Convé conjugar la valoració de l'esforç individual amb l'impuls de la cooperació com a forma d'aprendre: compartir tasques, cercar consensos en la planificació, coordinar esforços per assolir un objectiu...

La competència d'aprendre a aprendre i la competència social i ciutadana ens conviden a avançar en aquesta direcció. El treball entorn de projectes i/o petites recerques en equip són magnífiques oportunitats d'avançar en aquest sentit. En alguns nivells els entorns virtuals d'aprenentatge ofereixen oportunitats molt potents!

4. Més raonament, argumentació, comunicació, contrast i discussió

No tan sols cal educar el raonament, sinó també la capacitat de comunicar els raonaments a través d'argumentacions coherents i ajustades, tant escrites com orals. La necessitat d'expressar idees, per si mateixa, ajuda a ordenar-les i permet l'anàlisi de raonaments, el contrast, la discussió i, si cal, la correcció i l'enriquiment.

En determinades matèries, com les matemàtiques, a vegades podria semblar que la paraula es contraposi als números i les fórmules. O que números i fórmules puguin substituir la paraula. Sovint es troben alumnes que, en resoldre un problema (sigui sobre el paper, sigui a la pissarra), no aporten cap comentari argumentant el procés que desenvolupen. És important convidar a explicitar les argumentacions, a discutir-les i impulsar línies alternatives de raonament.

Convé gestionar l'error com una oportunitat per aprendre. Quan, en una situació d'aprenentatge, l'error porta massa càrrega devaluadora, la por d'equivocar-se pot bloquejar futures intervencions de l'alumnat.

5. Més preguntes que respostes, més experimentació i descoberta

Si fem una pregunta en lloc de fer una explicació, posem els i les alumnes en situació mentalment activa, fem que mobilitzin el que saben sobre el tema, que s'impliquin, que adoptin un paper actiu... la posició d'escoltar una explicació sense que prèviament hi hagi hagut aquest esforç és molt més passiva.

Per als docents és un art saber fer bones preguntes. Però aquest art arriba a la màxima expressió quan aconseguim que els nostres alumnes posin en marxa la seva curiositat, es facin les seves pròpies preguntes i cerquin respostes.

L'experimentació i la descoberta és una manera de fer i de respondre preguntes. Hauríem de proposar activitats que permetessin fer petites recerques i descobertes (mesurant, observant regularitats, obtenint dades, temptejant, comparant...); després ja vindrà, si cal, la formalització del coneixement.

Sovint responem preguntes que l'alumne no s'ha plantejat. O donem respostes massa prematurament sense que l'alumnat hagi establert encara una relació constructiva amb la pregunta. Deia Paul Richard Halmos (1916-2006):

- La part més dura de l'aprenentatge a partir de la formulació de preguntes a l'alumnat és la de tenir la boca tancada i aguantar. No expliquis, pregunta!
- No canviïs allò que està malament A per allò que està bé B, pregunta: «D'on ha sortit A?».
- Segueix amb la formulació de preguntes: «Això està bé, n'estàs segur?». No diguis «no»; pregunta «per què?».

6. Més representació gràfica

El professor Abraham Arcavi, en una conferència titulada «Lo que entra por los ojos», ens deia que el nervi òptic conté un milió de fibres,

que són moltes comparades amb les cinquanta mil del nervi auditiu. No sempre es treu tot el profit que podríem d'aquest potencial.

L'expressió d'idees a través de gràfics és un canal molt important de comunicació (tant per rebre com per emetre informació) que s'hauria d'emprar a fons en l'educació: figures, esquemes, gràfics funcionals o estadístics, mapes conceptuals, diagrames de blocs o de flux, bases d'orientació elaborades pels mateixos alumnes... Convé donar molt de valor a la visualització i les seves possibilitats. D'altra banda, veure com els alumnes fan representacions permet al docent descobrir com pensen, què tenen en compte, què estan oblidant... és una informació molt valuosa.

7. Més resolució de problemes

Malgrat que aquesta afirmació sembla especialment indicada per al camp de les matemàtiques, creiem que és escaient per a tots els camps del coneixement entenent el concepte de «problema» de la manera més àmplia. Tant de bo aconseguíssim comunicar a l'alumnat el gust per enfrontar-se a un repte, lluitar-hi de manera tenaç, cercar ajut adequat, si cal, i assaborir l'èxit.

Pólya, en *Cómo plantear y resolver problemas* (1944) escriu: «Un gran descobriment resol un gran problema, però en la solució de tot problema hi ha un cert descobriment. El problema que es planteja pot ser modest, però si es posa a prova la curiositat que indueix a posar en joc les facultats inventives, si és resolt pels propis mitjans, es pot experimentar l'encant del descobriment i el goig del triomf».

8. Més incorporació de recursos diversos a la classe i ús adequat de tecnologies

Les persones som diverses, els estils docents també ho són, i els estils d'aprenentatge del nostre alumnat també. Parlant una sola llengua, emprant un únic tipus de recursos, connectarem bé amb un segment determinat d'alumnat però menys bé amb altres segments i, a la llarga, el missatge perdrà força. L'ofici de mestre/a rau, en bona part, a anar aportant combinacions sàvies d'activitats que integrin recursos diversos: TAC, materials manipulatius, contes i relats, jocs, treballs de camp...

Cal subratllar les esplèndides possibilitats que ofereixen els recursos associats a les tecnologies de la informació en les seves diverses tipologies: des d'un *applet* específic fins a un llenguatge de programació com l'*Scratch*, des d'un programa de geometria dinàmica com el *GeoGebra* fins a un editor de textos, des d'una web especialitzada fins a una plataforma de treball col·laboratiu...

9. Expectatives més altes en les possibilitats de cada alumne/a

Quan a un alumne se'l reconeix, creix! Hem de fer notar a cada estudiant que creiem fermament que pot tenir èxit en la seva tasca escolar tot respectant i traient el major profit dels diversos estils d'aprenentatge i capacitats, valorant esforços encara que no acabin de donar fruit, reconeixent petits èxits, estimulants a anar més enllà... trencant la consideració d'una pretesa «normalitat» com la mesura per a tothom.

10. Més emocions

Curiosament, el mot *emoció* prové de la mateixa arrel llatina que el mot *motivació*. Un i altre venen del verb *movere*, moure. A l'escola (i a l'esport, i a la feina...) potser parlem molt de motivar i parlem poc d'emocionar. I tanmateix l'emoció és la més fecunda de les motivacions que ens surten de dins.

Totes les arts intenten despertar emocions, i l'art d'ensenyar no hauria de ser una excepció: la sorpresa, la curiositat, les afeccions de cadascú, l'estètica, el gust pels reptes, el sentiment de lluita, l'esforç reconegut, la satisfacció d'assolir un èxit... Hauríem d'aconseguir que els alumnes i les alumnes tinguessin *els seus minuts de glòria escolar*. Com més millor!

I voldríem acabar capgirant a la frase de l'Andy Hargreaves...

Amb independència del que es legisli:

- si el professorat ho pot fer, es pot fer;
- si el professorat sap com fer-ho i, a l'hora de la veritat, se sent segur fent-ho, es pot fer;

- si el professorat està disposat a fer-ho, es pot fer, i
- si el professorat no està pressionat per massa coses, les farà correctament.

I un consell gastronòmic final!

Podem parlar i escriure de moltes coses, de didàctica general i de classes concretes, de recursos docents i d'estratègies d'aula, de dinàmiques de grup i de projectes escolars... però tot això serveix per ben poc sense la il·lusió, l'entusiasme, la convicció que hi posen els mestres. Tinc un amic que és tot un artista en la construcció de miniatures de metall. Ell diu que les eines imprescindibles són els coneixements tècnics, la il·lusió, la paciència, la imaginació, l'entusiasme... les altres eines ja les venen a la ferreteria.

L'entusiasme del mestre, que l'alumne percep clarament, és el més potent catalitzador de la comunicació escolar, perquè les paraules no tenen més força que la convicció de qui les pronuncia ni les accions tenen més força que la convicció de qui les fa.

Recorrent l'entorn del nostre Mediterrani descobreixes que cada poble fa les seves amanides: uns hi posem enciam i els altres hi posen pasta, hi ha qui hi posa formatge i qui hi afegeix cuscús... però tothom hi posa oli! Igualment, cadascú de nosaltres té el seu estil docent i fa les classes emprant els seus recursos, però tots tenim en comú l'oli del nostre entusiasme, l'espurna de la nostra il·lusió. Si no fos així, avui no seríem aquí!

I, seguint aquest exemple, deixeu-me acabar reprenent el títol d'aquesta presentació tot comparant-lo amb el noble art de fer amanides: si em demanéssiu una idea clau per practicar amb èxit l'art d'ensenyar, us animaria que prepareu les vostres amanides de la manera més creativa possible, estigueu oberts a noves receptes, tasteu les amanides dels altres, us formeu com a cuiners i cuineres, feu els vostres propis invents, no tingueu por d'incorporar nous ingredients... i, sobretot, no us oblideu mai de l'oli del vostre entusiasme!

Bon profit!

Aprendre a ensenyar a aprendre

Philippe Meirieu

Pedagog. Professor de Ciències de l'Educació
a la Universitat Lumière-Lyon 2

Bon dia a totes i a tots, gràcies per ser aquí. Tinc l'honor d'adreçar-me a vosaltres en la vostra escola d'estiu, que gira entorn del tema «aprendre a ensenyar a aprendre».

Ensenyar a aprendre és evidentment la funció del professor, tant dels professors de l'escola bressol i de Primària com dels de l'escola de Secundària. També és la feina dels professors de l'educació superior, i jo hi afegiria que és la dels formadors que treballen en la formació d'adults, perquè jo crec que per a un ésser humà l'aprenentatge no s'atura mai, sobretot avui. No s'atura, en tot cas, quan s'acaba l'escolaritat, els estudis, sinó que continua al llarg de tota la vida. Ens cal, doncs, continuar aprenent al llarg de tota la vida, acompanyats per aquestes persones, les que han après a ensenyar a aprendre.

Voldria agrupar els meus comentaris entorn de tres temes: per començar, indicaré entorn de quines polaritats estructuradores s'organitza la feina dels mestres; en segon lloc, intentaré mostrar de quina manera podem construir una formació de formadors i de mestres al voltant d'aquestes tres exigències, i en tercer lloc insistiré sobre la modalitat d'aquesta formació, sobre la manera de fer-ho concretament perquè els professors, els mestres, aprenguin a ensenyar a aprendre.

Primera sèrie de reflexions, doncs: al voltant de quins pols s'ha d'estructurar la formació dels mestres i professors? N'hi ha tres de principals: el pol del mestre, del professor, del formador; el pol de l'alumne, de l'aprenent, d'aquell que serà format, i, finalment, el pol de la institució.

En el primer pol, el professor, el formador, ha de mantenir una certa relació amb el programa que li correspon ensenyar, amb els coneixements, en plural, que li correspon transmetre, i més generalment i més profundament, amb el coneixement, en singular. El professor, el formador, ha de mantenir una relació amb el programa que li correspon ensenyar, ha de dominar-lo, comprendre'l, evidentment, i saber estructurar-lo i transmetre'l construint, esclar, allò que anomenem els currículums. La formació del mestre pel que fa a la construcció de currículums és essencial, perquè no podem concebre la feina del formador com la simple reproducció fins a l'infinit d'uns currículums elaborats per experts. Un currículum no és un model que reproduïm sistemàticament de manera idèntica; un currículum és un programa de formació elaborat en funció de la situació, en funció d'un públic i en funció d'un context. Cal, doncs, que el formador tingui consciència de quina finalitat persegueix, de quines metes busca i dels objectius que vol assolir, i que sigui capaç d'inscriure-ho tot plegat dins un context donat, que és el context espaciotemporal de la programació de la formació.

Tot això és, doncs, necessari, indispensable. D'altra banda, tot això ja es fa, generalment, però el que em preocupa, el que és una llàstima, és que quan es parla de la relació del formador amb aquests coneixements massa sovint ens quedem en el marc de la relació amb el programa. Jo voldria fer-vos veure que la relació amb el programa és important, és essencial, però no és suficient: cal anar més enllà i for-

mar el formador, el mestre, perquè mantingui una relació específica amb els coneixements en plural. Efectivament, tal com ja va denunciar el pedagog brasiler Paulo Freire, el que caracteritza una institució escleròtica és que s'inscriu, o tradueix el seu projecte, en el que anomenem una pedagogia «bancària». Una pedagogia «bancària» és una pedagogia on el que es transmet està desconnectat de la vibració que ho ha construït, de la joventut que n'ha permès l'emergència, i que ho redueix a un bé que s'intercanvia en una relació que esdevé, en conseqüència, una transacció. Si volem sortir d'aquesta pedagogia «bancària», cal articular els coneixements a partir d'allò que els ha fet néixer, i cal que siguem capaços de mostrar que els coneixements no són simplement obstacles inscrits en una trajectòria de formació, sinó que són eines elaborades per l'home en la història de la seva emancipació. Hi crec molt, en això, en la necessitat que els professors, els formadors, presentin els coneixements en la seva joventut, que mostrin com han sorgit, contra qui s'han construït, en quines condicions s'han elaborat, per generar en les persones que escolten aquests coneixements el sentiment que no es tracta simplement d'un coneixement mercantil, bancari, enciclopèdic, sinó veritablement d'una etapa, d'alguna cosa que ha estat elaborada pels homes. És per això que sempre dic que caldria ensenyar totes les matèries des del punt de vista de la història de la matèria, potser no amb una exactitud històrica minuciosa, però sí des del punt de vista de la comprensió d'allò que va presidir el sorgiment d'aquest coneixement. Per què Copèrnic? Per què Galileu? Per què Verlaine? Per què Miguel de Unamuno? Per què totes aquestes persones, en un moment o altre, van dir, pensar, contra qui ho van fer, amb qui ho van fer, què representava allò per als seus contemporanis? És totalment essencial perquè el coneixement rebut no sigui un bé material per a l'intercanvi, sinó un mitjà pel qual la persona que el rep es relacioni amb profunditat amb la història dels homes que s'emancipen. I, encara més profundament, diria que el professor, el formador, han de treballar —i nosaltres els hem de fer treballar— perquè ensenyin des de la seva relació íntima amb el coneixement. El professor no transmet simplement coneixements, sinó que transmet la seva pròpia relació amb els coneixements; transmet el fet d'estar ell mateix en una relació de recerca, d'exigència, amb els seus coneixements. El filòsof Jean-Luc

Nancy, d'Estrasburg, explica que el que caracteritza la transmissió és que més enllà de la cosa transmesa, del contingut transmès, el que es transmet en un nivell profund és la relació interior que la persona que transmet manté amb allò que transmet. És una relació de possessió o és una relació de recerca? Quan transmetem estem nosaltres mateixos en una relació de recerca, d'interrogació, amb allò que transmetem? Quan transmetem estem en aquesta exigència de precisió, d'exactitud, de veritat que fa que no repetim infinitament la mateixa cosa, sinó que intentem millorar-la? O quan transmetem estem simplement seguint el mimetisme que fa que reproduïm el que hem rebut? És per això que penso que qualsevol professor, qualsevol formador, que vulgui ensenyar a aprendre, ha d'ensenyar a aprendre des de l'interior, és a dir a *a-prendre* —del verb *prendre*— el coneixement com a objecte de treball. I m'agrada que el professor, el formador, treballi el seu propi coneixement alhora que el transmet. I és per això que dic que tot mestre, tot formador, ha de ser un mestre investigador dins el seu propi saber. Mai no acabem d'investigar els coneixements que dominem, d'aprofundir en la manera com han estat construïts i, sobretot, en la manera com els podem transmetre. Així, aprendre a ensenyar a aprendre és, en primer lloc, aprendre un mateix, aprendre coneixements, aprendre d'aquests coneixements i posicionar-se amb relació a aquests coneixements com un investigador i no com algú que posseeix i que ven o que dóna amb condescendència allò que posseeix. El primer pol, doncs, sobre el qual hem de treballar és la relació del mestre amb el seu programa d'ensenyament, amb els seus coneixements i amb el seu propi coneixement.

El segon pol és el que té a veure amb l'aprenent, i es refereix a la capacitat de la persona que ensenya de situar-se no en el punt de vista de l'investigador del coneixement, sinó en el punt de vista de la persona que aprèn. Sovint els mestres, els formadors, tenen tendència a dir que no entenen que els altres no entenguin alguna cosa. És això el que cal treballar. Ensenyar és, en primer lloc, entendre que l'altre no entengui alguna cosa; l'altre és a l'altra banda del saber, i el que a nosaltres ens sembla evident per ell és extremament difícil d'aprehendre. Així doncs, cal una mena de descentració fonamental que fa que el mestre, mentre parla, se situï sempre al lloc de qui rep les seves paraules, de qui rep les seves consignes, de qui integra els

dispositius en els quals se'l situa. I posar-se al lloc de l'alumne és ser un mateix aprenent dels propis coneixements, capaç en certa manera d'adonar-se, en temps real, de quin és el punt en què els coneixements que transmetem són difícils. Això ho he teoritzat, en la meua feina, anomenant-ho «el moment pedagògic». El moment pedagògic és el moment en què el formador o el mestre descobreix que l'altre resisteix. Volem que compregui, però no comprèn. Resisteix. Aquí ens podem desanimar, dir que no som bons o que l'altre és incapaç, o podem, per contra, treballar aquesta resistència, intentar arribar al nucli de la persona que resisteix. Què fa que l'altre resisteixi? No ha entès bé la paraula que he volgut dir? I Déu sap que hi ha multitud d'ambigüitats en les paraules que pronunciem i que cal precisar-les constantment. És potser que la seva representació prèvia suposa un obstacle per a l'adquisició d'allò que li transmeto? És que la seva estructura mental encara no està prou elaborada perquè s'apropii d'allò que li vull dir? Bé, és aquesta feina la que he de fer: mentre parlo he de ser al meu lloc, i alhora, d'alguna manera, també en el de l'altre, situant-me en el punt de vista de qui no comprèn mentre escolta el que dic. D'altra banda, ser al costat de l'alumne, ser al costat de l'aprenent, no és només tenir un enfocament psicològic en termes de psicologia cognitiva. És també ser capaç d'identificar els obstacles que té l'altre pel que fa al seu comportament. Avui sabem que un dels grans problemes dels joves, particularment en les institucions escolars, és la qüestió de l'atenció, d'estar atents. I hem de comprendre per què avui els joves tenen aquesta dificultat per focalitzar la seva atenció en objectes, per estar atents a un discurs, a un text, a un exercici. I penso que aquí la institució escolar té molt per reflexionar sobre els rituals susceptibles de focalitzar l'atenció, de recrear aquesta inversió de la dispersió que constitueix la condició fonamental de l'activitat intel·lectual. Tots sabem que vivim en un món en què el zàping permanent, els estímuls múltiples o les reaccions en temps real escurcen cada vegada més el temps d'atenció. Això fa que els alumnes, igual que els adults, ja no tinguin l'hàbit de seguir un continu, d'involucrar-se en tota la durada d'una activitat. L'escola ha de tenir aquí un paper de formació absolutament essencial. Vivim en un món que en molts aspectes ha fet de la immediatesa, del tot i de seguida, de la rapidesa a qualsevol preu, els seus principis de funcionament.

I aquests principis de funcionament podrien, d'una manera molt general, comprendre's com una manera d'impedir pensar, de fer reaccionar immediatament i evitar la reflexió, i és per això que l'escola ha d'instal·lar deliberadament espais de desacceleració. Davant un món que ho accelera tot i constantment, un món que ho demana tot i de seguida, l'escola ha de desaccelerar, ha de prendre's temps, construir espais i temps on hi hagi els mitjans per pensar amb temps, amb tranquil·litat, amb serenitat, sense estar permanentment assetjats per estímuls exteriors. És complicat i és difícil, i cal que els mestres que avui volen ensenyar a aprendre entenguin aquesta dificultat en els joves, en els alumnes, però també en els adults, per crear situacions que permetin, precisament, aquesta focalització en la durada.

El tercer element, al costat del pol del formador i del pol de l'alumne, és el pol institucional. Crec que no podem ensenyar, no podem formar alumnes perquè aprenguin, si no tenim la possibilitat de fer-ho en una institució. L'escola és una institució, no és un servei. L'escola no és un supermercat; és una institució que té una vocació vers la nació, que és la de transmetre entre generacions el que permetrà que les generacions futures ho facin millor que les generacions passades i actuals. I aquesta no és una activitat que es pugui fer de manera solitària; és una activitat col·lectiva, que requereix una forma de verticalitat i que no ens deixem endur per la cursa de l'horitzontalitat, dels resultats quantitatius, de la forma d'eficàcia immediata a què ens convida el liberalisme que ens envolta. Crec que el mestre ha de tenir un projecte i una intenció: inscriure's en una institució que vagi més enllà de les relacions de força, dels conflictes, de les situacions del moment. I per a això cal un treball d'equip, l'elaboració col·lectiva de projectes i tenir la capacitat de no submergir-se en una simple rutina quotidiana, sinó de reformar, repensar, restituir constantment el que passa en la quotidianitat de la classe en relació amb la finalitat fonamental de l'escola, que és transmetre i emancipar alhora. Institucionalitzar és repensar permanentment la relació entre la transmissió i l'emancipació, i reflexionar constantment sobre la manera com allò que transmetem emancipa en el moment que ho transmetem. El que transmetem normalitza, atès que tota transmissió comporta una part de reproducció, però, des del moment que l'altre s'apropia del que transmetem i pot utilitzar-ho per iniciativa pròpia i en un altre marc,

s'emancipa. Aquest treball sobre la relació entre transmissió i emancipació és un treball que transcendeix, en certa mesura, la nostra activitat quotidiana. Cal que tinguem sempre en ment que els estímuls de tota mena, les avaluacions múltiples, les demandes socials de què normalment depenem no han d'engarjolar la nostra activitat, sinó que la nostra activitat ha de referir-se constantment a aquest valor central. Així doncs, ensenyar a aprendre a ensenyar és tenir en ment que aquests tres pols estan en interacció contínua: el pol del formador en relació amb el seu propi saber; el pol de l'alumne, la reacció i la reflexió sobre l'alumne que està aprenent, i el pol de la institució, que verticalitza la nostra tasca quotidiana. I és a partir d'aquests tres pols que cal, penso, organitzar d'una manera potent, inicial i continuada, la formació dels mestres.

Segona sèrie d'observacions: com hem d'organitzar la formació a partir d'aquests tres pols que estructurin la tasca de la persona que ha de transmetre els coneixements?

En coherència amb el que acabo d'explicar, em sembla que la formació ha de tenir en compte tres dimensions: una dimensió pròpiament cultural, una dimensió en ciències humanes i una dimensió que anomenaré més aviat ètica i pedagògica.

Repassaré ràpidament aquestes tres dimensions.

D' pel que fa a la dimensió cultural, cal tenir en compte que aprendre a ensenyar a aprendre és ser un mateix portador d'una cultura, però d'una cultura viva, com hem dit, és a dir, d'una cultura capaç de vincular el que cadascú té de més íntim amb allò que hi ha al món de més universal, d'una cultura que fa que ens redrecem i que no visquem la nostra relació amb el món com una subordinació, sinó al contrari, com una alliberació. I crec que ningú no pot ensenyar, ningú no pot transmetre si no manté personalment una relació forta amb les obres. I dic precisament amb les obres, les produccions de l'esperit humà en l'àmbit literari, tecnològic, científic, històric i geogràfic que mostren el millor que ha fet la humanitat per elaborar models d'intel·ligibilitat del món i dels homes. Freqüentar les obres és per mi absolutament fonamental i condiona el fet que el formador, el professor, no estigui en una relació fossilitzada amb uns sabers pro-

gramàtics, sinó en una relació viva amb uns sabers dels quals percep, aprecia, comprèn fins al més mínim detall, les condicions del seu sorgiment i la seva elaboració. És per això que crec en la importància del que anomenem l'epistemologia de les disciplines en la formació dels mestres. Jo crec que un mestre que ensenya matemàtiques o història ha de formar-se també en la intel·ligència d'aquesta matèria i ha de comprendre la manera com les persones que han elaborat aquesta disciplina l'han elaborada, ha de comprendre com s'han construït les obres que han marcat la història d'aquesta disciplina.

El segon element, igualment necessari i indispensable, és la formació en ciències humanes. Crec que avui un mestre no pot ensenyar a aprendre sense tenir una formació en psicologia, en sociologia, i fins i tot en antropologia. Crec que són formacions absolutament essencials; cal comprendre en quina mesura els alumnes són éssers alhora de raó i d'afectivitat, en quina mesura són també éssers dins un context sociològic concret, que pateixen dificultats o que al contrari es troben en situacions favorables en què l'entorn tecnològic, per exemple, determina la seva capacitat d'estar atents o d'aprendre. Una veritable formació en ciències humanes ha de complementar, penso, la formació en cada matèria centrada en les obres.

Però hi ha un tercer element en la formació que també és indispensable, que és l'element que anomenaré ètic. En efecte, les ciències humanes sempre tenen tendència (però no els ho podem retreure, ja que és la seva mateixa vocació) a insistir en el determinisme. En el fons, el que mostren constantment les ciències humanes és allò en què no som lliures. El que diu la psicologia és que l'infant està determinat per la seva història personal, singular, familiar; que les seves condicions d'aprenentatge també estan determinades en gran mesura per la seva estructura mental, pels seus requisits. El que diu la sociologia és que tot infant, igual que tot adult, depèn en gran mesura de les condicions socials en què ha nascut, en què ha estat educat, en què viu... I això podria provocar la impressió que en el fons tot està predeterminat, i que n'hi ha prou de conèixer les coses per, simplement, acompanyar-les. Les ciències humanes són metodològicament deterministes. I insistir massa, o en tot cas insistir de manera exclusiva, en la formació dels mestres comporta el risc de desanimar-los, o si més no de fer que es remetin a una mena

de pedagogia d'*a priori*, dient que en la mesura que l'infant no té una estructura psíquica elaborada, que l'adult no té un entorn social construït, no poden accedir als aprenentatges i a la formació que se'ls proposen. I aquí ens enfonsem d'alguna manera i neguem la nostra responsabilitat explicant que la psicologia i la sociologia són més fortes que el nostre poder pedagògic. I és aquí, penso, on cal introduir un element de complexitat: sí, és veritat, hi ha infants penalitzats, que la vida ha espatllat i que no poden aprendre tan bé com d'altres; sí, és veritat, hi ha infants que han nascut en entorns socials on no han tingut accés al llenguatge que els permetria beneficiar-se de la millor manera dels ensenyaments que reben. Sí, tot això és veritat, és veritat que hi ha infants que tenen tots els motius per caure en la delinqüència, però el que diu la pedagogia és que no podem practicar només aquesta mena d'enfocament determinista que intenta explicar els comportaments, o sigui, els fracassos. Podem practicar aquesta imputació progressiva a l'altre dels seus actes i les seves responsabilitats, que està vinculada a la interpel·lació ètica que s'efectua en la nostra relació amb ell. Hi ha una cosa absolutament essencial: sense fer caricatures, podem dir que, en molts casos, quan un alumne no aprèn es tracta de fracàs escolar, però quan comet alguna falta greu —cau en la violència, per exemple—, tenim dues actituds possibles: la de qui diu «no és culpa seva, és una víctima, una víctima de la societat, dels seus pares, d'una escola que no ha sabut fer la seva feina abans», i l'actitud contrària de qui diu «podria haver-se comportat d'una altra manera, altres s'han escapat d'aquesta situació de determinisme, per què ell no ho ha aconseguit? Doncs perquè no és una víctima, sinó un culpable». Massa sovint la institució escolar oscil·la entre l'estigmatització dels culpables i la compassió per les víctimes. I el que ens diu la pedagogia en la seva exigència ètica és que cal abandonar això: ni estigmatització dels culpables ni compassió per les víctimes, sinó interpel·lació a la llibertat de l'altre, interpel·lació a la llibertat. Intentar constantment aquest treball d'imputació que fa que demanem a l'altre que reflexioni sobre el determinisme en què es troba, però també li demanem que consideri escenaris alternatius: no podies fer una altra cosa? I si provessis de fer una altra cosa? I no podríem imaginar una altra manera de fer que el que tu fas? I, plegats, no només fem aquesta exploració, sinó que fixem uns objectius, es-

tablim progressivament uns contractes, explorem obstinadament el que Vigotsky anomena la zona de desenvolupament pròxim. No hi som per rendir-nos al determinisme; hi som per, a partir del que és l'infant —i no es tracta de negar les dificultats que viu—, anticipar el que podria ser i explorar amb ell les seves zones de progrés. És per això que considero absolutament fonamental que la formació dels mestres, al costat del treball sobre les obres, del fet que cal fer dels mestres veritables intel·lectuals, del fet que cal dotar-los de coneixements en ciències humanes, s'ha d'interessar fortament per la qüestió pedagògica i ètica de la llibertat, de la responsabilitat, de la relació amb l'altre i de la manera en què pedagògicament podem interpel·lar el subjecte lliure en l'altre determinat, dir-li a l'altre, amb tot el seu determinisme: sí, és veritat, entenc i sé els accidents de la vida de què has estat víctima, però interpel·lo en tu el subjecte possible i et permetré que emergeixi. Aquesta tercera dimensió ètica que constitueix l'especificitat de la pedagogia en relació amb la part acadèmica d'una banda i les ciències humanes de l'altra em sembla la condició perquè puguem aprendre a ensenyar a aprendre.

Així doncs, per acabar aquesta segona part, vull remarcar que hi ha tres exigències que es lliguen amb les tres polaritats: en primer lloc, una exigència cultural forta —el mestre ha de ser un explorador intel·lectual, ha de ser algú profundament implicat en la naturalesa del saber a títol personal, ningú no pot continuar ensenyant si no continua aprenent, interessant-se pel coneixement, en tots els sentits del terme—; en segon lloc, el mestre ha de ser un especialista en ciències humanes per comprendre aquells a qui ensenya, i en tercer lloc, ha de ser també algú sensible a la qüestió pedagògica en la seva dimensió ètica, és a dir, a aquesta interpel·lació necessària a la llibertat de l'altre, en una relació que mai no és estancada i en la qual sempre hi ha la possibilitat de subvertir tota forma de destí.

Encara vull fer una tercera sèrie de consideracions, i és com s'ha d'operar amb tot això: com aprendre a ensenyar a aprendre, com treballar en la formació inicial i continuada dels mestres i formadors. Segons la meua opinió, això es regeix per dos principis simples. El primer és l'alternança, que és alhora evident i molt complicada. Podem dir que tot aprenentatge reeixit és un aprenentatge per alternança, és a dir, un aprenentatge que confronta models teòrics i decisions.

Jo no plantejo una oposició entre teoria i pràctica; trobo que no hi ha oposició més estèril que l'oposició entre teoria i pràctica. Pel que fa a la formació dels mestres, dels professors, dir que d'una banda hi ha la teoria, a la universitat, als centres de formació, i de l'altra la pràctica, a les aules, em sembla absurd. D'entrada, perquè tothom sap que en l'ensenyament de la teoria hi ha pràctica, i que, com demostren els estudis, la major part dels mestres no fan en absolut el que els formadors els diuen que facin quan són amb els alumnes, sinó que fan el que els formadors han fet amb ells, i quan els formadors expliquen als mestres que cal crear situacions d'aprenentatge actiu però ells ensenyen de manera magistral, doncs el que retenen els mestres no és el discurs teòric, sinó la pràctica dels formadors, i això és el que reproduïxen després. Així doncs, tota teoria és una pràctica, i tota pràctica a la classe és també una teoria, perquè en tota pràctica a la classe hi ha dimensions teòriques, concepcions implícites sobre l'ensenyament, concepcions implícites sobre l'alumne, concepcions implícites sobre la pedagogia que ens hem fet nostres. Per tant, el tàndem teoria-pràctica és un tàndem inoperant, que no té cap sentit, i que és fins i tot pervers, penso, de manera que cal deixar d'utilitzar-lo, de manipular-lo. En realitat, com diu el sociòleg i filòsof Bruno Latour, el terme *pràctica* no té un contrari, perquè tota teoria és també una pràctica i una pràctica de la teoria alhora tant en la seva elaboració com en la seva transmissió. Així, deixem d'oposar teoria i pràctica, i per contra l'alternança ha d'articular-se entre, d'una banda, les situacions d'apropiació de models i, de l'altra, els aprenentatges de presa de decisions en contextos. No podem actuar sense model. Els models són eines d'intel·ligibilitat de la realitat. La realitat no es pot llegir de manera espontània. La realitat, espontàniament, és caòtica, no és res més que una forma de juxtaposició de coses que són molt difícils o impossibles de comprendre. Per comprendre el que passa en una classe, com reacciona un alumne a una certa cosa, cal disposar de models. Es tracta de models psicològics, pedagògics, models educatius que permeten que no visquem una situació com un absurd, com una cosa que ens sobrepasa, sinó com una cosa que compremem, i aquí penso que cal prendre el mot *comprendre* en el sentit gairebé etimològic de «ho prenem amb nosaltres». Calen, doncs, models d'intel·ligibilitat per evitar que actuem a cegues, però

amb això no n'hi ha prou. Podem perfectament imaginar-nos mestres, formadors, que tinguin la capacitat de comprendre perfectament el que passa en una escola, en una classe, en un grup, però que no siguin capaços d'actuar i de prendre les decisions correctes en el moment adequat per ajudar els alumnes a aprendre. L'ensenyament o la formació són feines d'experts. Què és un expert? Doncs és algú que no pot acontentar-se a reproduir infinitament uns esquemes d'acció idèntics. És algú que ha de prendre decisions precises en un moment donat i gestionar l'imprevist. Si jo dic: «Sara, surt a la pissarra», és una decisió, i cal que compregui per què dic «Sara, surt a la pissarra» i per què no dic «Sara, parla'm des del teu lloc» o per què no dic «Ahmed, surt a la pissarra», i per què ho dic en aquest moment precís, i en aquest exercici concret. Cal que la decisió no sigui una improvisació permanent, sinó que estigui vinculada a una capacitat d'anticipar les conseqüències del que fem. En aquest sentit, el mestre, el formador, ha de ser tan expert com el cirurgià. El cirurgià sap que cada un dels seus gestos, quan talla una vena o una artèria, ha d'estar calculat amb molta precisió en funció del que vol fer. El mestre també: cada vegada que fa un gest important, cada vegada que pren una decisió important a la classe en relació amb el grup o en relació amb un alumne, ha d'anticipar el que allò produirà i preguntar-se si facilitarà o no l'entrada als aprenentatges. Aquest és l'aprenentatge de les decisions. I crec que una bona formació dels mestres és una formació que és capaç de posar les persones en situació de comprendre les decisions. Els mestres han de prendre decisions en primer lloc, i en segon lloc han de comprendre les decisions per poder prendre decisions cada vegada més complexes. I és l'alternança, el que permet això, el que fa que visquem situacions, que les analitzem, que ens apropiem de models i que ens situem en el terreny amb aquests models per analitzar aquestes situacions i prendre decisions cada vegada més precises i pertinents. Així doncs, penso que no hi ha una veritable formació de mestres i formadors sense alternança, sense anàlisi de pràctiques, sense treballar permanentment sobre els dos peus —un peu en el model teòric, un peu en l'anàlisi de decisions concretes—, amb una anada i vinguda constant entre un i altre. I penso que això ha de ser així no només en la formació inicial, sinó també sens dubte en la formació contínua, que ha de permetre als mestres reflexionar

constantment sobre els seus actes i veure en què aconsegueixen o no ensenyar a aprendre als seus alumnes, il·luminant la seva reflexió amb models teòrics i amb l'anàlisi de situacions pràctiques.

I, després, el segon element consubstancial d'aquest aprenentatge de l'ensenyar a aprendre és, penso, el treball progressiu i col·lectiu. Crec que no hi ha altra manera d'avançar en aquest ofici que fent el que feu en aquesta escola d'estiu, és a dir, posar-se a treballar i preparar-se, observar, investigar, posar-se en situació de comprendre coses i d'analitzar les coses que comprenem, perquè en el fons és la mateixa dinàmica que vivim la que després transmetem als altres.

Això em permet d'arribar a la conclusió de la meva intervenció. Crec que hi ha un veritable isomorfisme entre la manera en què aprenem a ensenyar i la manera com ensenyem a aprendre. Cal aprendre a ensenyar d'una manera activa, intel·ligent, per poder ensenyar a aprendre d'una manera activa i intel·ligent. Penso que és aquest isomorfisme, aquesta coherència entre aquests dos segments, el que garanteix l'èxit de la nostra feina. Massa sovint aprenem a ensenyar d'una certa manera i ensenyem a aprendre d'una altra manera. Crec que reconstruir una unitat per posar al cor de tot plegat la intel·ligència en funcionament, la intel·ligència obstinada, la capacitat de treballar conjuntament, la capacitat de reflexió col·lectiva, la intel·ligència col·lectiva, és sens dubte fer guanyar l'escola, fer guanyar l'educació i fer guanyar la democràcia. Per això estic molt content de poder dir-vos, en la distància però amb tota la calidesa de què sóc capaç, bravo pel que feu, bravo per tots aquests tallers que organitzeu en aquesta escola d'estiu, bravo perquè aquí apreneu a ensenyar, per poder ensenyar a aprendre de la mateixa manera, és a dir, lliurement. Sou aquí lliurement, i us impliqueu amb tota la vostra llibertat, i això és perquè sou portadors d'aquesta llibertat, la transmetreu i mobilitzareu en els vostres alumnes la llibertat d'aprendre.

Conclusions del Tema General

L'aprenentatge és inherent a l'ésser humà, i ensenyar a aprendre és responsabilitat de tots els professionals de l'educació. L'aprenentatge no és un lloc de pas sinó un lloc de residència on poder instal·lar-se al llarg de tota la vida.

Educar és acceptar que un mateix no està del tot educat i per això en l'ofici de mestre hi ha la necessitat de continuar aprenent de manera constant. Educar vol dir no viure instal·lats en la certesa i buscar la coherència entre el dir i el fer. No és una finalitat en si mateixa sinó que busca generar condicions perquè millorem com a persones.

L'escola de l'aprenentatge

L'escola de l'aprenentatge parteix de la recerca quotidiana que dona sentit a les coses apropant-les a la realitat de cada moment, valora les preguntes i les iniciatives dels infants i dialoga amb ells.

Els coneixements són eines elaborades per l'ésser humà al llarg de la història. La manera com es presenta l'objecte de coneixement afavoreix o dificulta que, qui aprèn, tingui ganes d'anar més enllà.

No n'hi ha prou amb saber el què i el perquè de les coses sinó que cal valorar els fenòmens, els perquès profunds que obren panorames de possibilitats i d'optimisme.

El desig i l'esforç d'aprendre

Per fer de mestre cal fer sentir als infants i joves que hi ha algú que espera alguna cosa d'ells, que creu en les seves possibilitats. El mestre que és capaç de commoure's i entusiasmar-se en les situacions d'aprenentatge afavoreix el despertar de la curiositat per aprendre. A partir d'aquest moment qualsevol repte serà rebut amb gust i l'esforç per arribar a construir un coneixement prendrà sentit. En aquest procés de construcció hi té cabuda el dret al dubte, a l'error i a la provisionalitat, que és un signe d'intel·ligència.

La dimensió col·lectiva

Aprendre i ensenyar són conceptes canviants. La nostra societat és cada vegada més complexa i globalitzada: la diversitat no fa més que créixer. Aquesta heterogeneïtat cultural és difícil d'atendre des d'una organització social i educativa que genera solitud. Cal atendre la diversitat, entesa com el dret a la diferència, sense fer cap diferència de drets.

Encara que aprendre sigui un exercici individual és fonamental fer dialogar les diferents vivències per poder interpretar de maneres diverses un mateix fenomen. Aquest contrast permet desplaçar-te de la pròpia subjectivitat cap a altres interpretacions. Aquest descentrament l'ha de fer en primer lloc el qui parla, el mestre, perquè és molt important situar-se al lloc de qui rep les pròpies paraules.

A l'escola s'hi ha de poder pensar amb tranquil·litat i serenitat davant un món massa accelerat, un món que ho demana tot i de seguida. L'escola ha de desaccelerar, prendre's i donar temps per ajudar a la comprensió i la relació entre els fenòmens.

Aprendre a canviar

Els contextos i les estratègies per aprendre i ensenyar són canviants al llarg del temps. En la nostra societat globalitzada s'ha accelerat aquest canvi, i neix la necessitat d'encaixar-hi. Tant els educadors com el sistema educatiu tenen la responsabilitat de gestionar aquest canvi tot aprenent i ensenyant a canviar.

Un dels elements de canvi fonamental a la nostra societat és la presència de la tecnologia digital. En conseqüència, aquesta tecnologia és igual de necessària i present a l'escola com ho és a la societat. És important que l'escola reflexioni sobre quin ha de ser el nou paper del mestre més enllà de l'ordinador, ja que aquest no és només una eina: l'ordinador no és prescindible.

És important que la tecnologia no sigui descontextualitzada, sinó que es comprenguin els motius i el sentit de la seva presència. La formació del mestre hauria de viure el canvi com un benefici.

La formació dels mestres

La formació és la peça clau de tota reforma orientada a millorar la qualitat de l'educació. És molt important una bona formació inicial però sense deixar de banda una formació continuada. Ningú pot ensenyar sense aprendre contínuament.

L'art d'ensenyar a ensenyar s'ha d'adquirir necessàriament en la pràctica, degudament analitzada i fonamentada. S'aprèn a ensenyar ensenyant amb un diàleg significat entre teoria i pràctica. La pràctica en educació et dóna un valor fonamental: el valor del límit de qui ensenya i de qui aprèn. La pràctica et dóna molts moments d'inseguretat que després t'obliguen a reflexionar. Aquesta reflexió, feta de manera compartida, t'ajuda a superar els propis límits.

Els coneixements necessiten un fonament teòric i un rigor científic. Ningú pot ensenyar el que no sap. Ensenyar a pensar demana comu-

nicació i diàleg. El diàleg i el debat són la base de l'educació per a la igualtat perquè suposa saber escoltar i acceptar que els sentiments i raons dels altres són tan legítims com els propis.

Imaginar

Imaginar és el primer pas per construir. Després, però, hem d'estar disposats a saber modificar el que hem imaginat per adaptar aquests somnis al context en què ens trobem.

Per això volem acabar presentant el que hem imaginat com a criteris fonamentals perquè la formació dels nous mestres sàpiga ensenyar a aprendre:

- Creiem que la formació dels mestres s'ha de fonamentar en la pràctica a l'escola: teoria i pràctica no s'han d'oposar sinó fer dialogar a partir de la reflexió que neix de les situacions viscudes.
- Pensem que el treball cooperatiu és fonamental per construir coneixement compartit, i això val tant per a qui ensenya com per a qui aprèn.
- Creiem que cal repensar els temps i els espais dels llocs on s'aprèn, per alimentar les recerques i per facilitar organitzacions més flexibles.
- Desitgem que cada mestre pugui construir un estil propi després d'haver conegut múltiples metodologies.
- Creiem en la importància de tenir un projecte de formació inicial no fragmentat i acompanyat, per desvetllar les capacitats de cadascú.
- Proposem un intercanvi de les activitats de tots els implicats —mestres d'escola, professors d'universitat i estudiants— per poder desplaçar el propi punt de vista, com a exercici formatiu per a tots.
- Considerem fonamental conèixer altres realitats, culturalment i educativament diverses.

Ens sentim orgullosos de ser mestres i volem treballar per la dignitat de la professió defensant l'escola que volem, l'escola pública. Treballar per la millora de l'educació és també treballar per la millora de la pròpia vida, mobilitzant els infants i joves i la societat en la llibertat d'aprendre. L'escola ha de fer gent capaç de pensar per si mateixa, capaç de dialogar i de comprometre's. Aquesta és la veritable competència de la humanitat.

15 de juliol de 2011

