

Escola ComunicActiva

l'escola
de la societat
de masses telecomunicada

tesi doctoral presentada a la
Universitat Autònoma de Barcelona




director tesi doctoral: Dr. Jaume Sarramona

investigador pedagògic: Martí Teixidó Planas

3.3.

ANALISI PSICO-PERSONAL

L'ESCOLA HA DE PROMOURE EL CREIXEMENT PERSONAL DE L'INFANT-JOVE PER TAL DE FACILITAR-LI ESSER UN ADULT EN EQUILIBRI QUE FA RENDIR LES SEVES CAPACITATS, UN ADULT EN EQUILIBRI ENTRE LES PROPIES CONVICCIONS I EL DIALEG AMB ELS QUE PENSEN DIFERENT, UN ADULT EN EQUILIBRI QUE ASSUMEIX EL SEU PASSAT, VIU INTENSAMENT EL PRESENT I PROJECTA UN FUTUR A L'ABAST DE LES SEVES POSSIBILITATS.

L'home decideix al final per ell mateix!

I, en suma, l'educació ha de ser

educació cap a la capacitat per decidir.

Viktor Frankl

Passem a analitzar la validesa de la institució escolar front a una finalitat que considero evident: contribuir a que els infants i joves siguin persones en equilibri. Ho considero evident per convicció pròpia i perquè crec que poques persones ho negaran obertament. Amb tot, no és tan evident que l'escola actual faciliti i promogui l'equilibri personal dels alumnes i els capaciti per a ésser adults equilibrats en el futur.

La 'Declaració Universal dels Drets de l'Infant' proclama a l'article primer que "el Nen disposarà d'oportunitats i serveis per tal que pugui desenvolupar-se física, mental, moral, espiritual i socialment en condicions de llibertat i dignitat". Subratllo l'esment específic al desenvolupament mental, moral i espiritual i l'interpreto com la voluntat de fer persones en equilibri.

Aquest equilibri s'ha d'entendre com equilibri dinàmic entre la llibertat realitzant-se amb les pròpies aspiracions i la socialitat realitzant-se amb la participació en aspiracions col·lectives.

Totes les disposicions legals fonamentals es fan clar ressò d'aquesta bipolaritat de la persona: la seva llibertat i la pertanyença social a través de la democràcia.

"L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals. Els poders públics garanteixen el dret que assisteix als pares per tal que els seus fills rebin la formació religiosa i moral que està d'acord amb les seves pròpies conviccions." (Constitució Espanyola, art. 27: 2 i 3).

"L'activitat educativa... tindrà... els següents fins: El ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne. La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en exercici de la tolerància i de la llibertat dins els principis democràtics de convivència." (Llei Orgànica del Dret a l'Educació, art. 2: a i b).

"L'activitat educativa es desenvoluparà a partir dels principis següents : a) La formació personalitzada, que propiciï una educació integral pel que fa a coneixements, destreses i valors morals dels alumnes en tots els àmbits de la vida, personal, familiar, social i professional." (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu, art. 2: 3. a).

Malgrat tots aquests propòsits clars a les lleis del nostre país així com a les de tots els països de la nostra àrea cultural, molt sovint la premsa o la televisió dona a conèixer casos de veritable desequilibri personal: violacions sexuals reiterades, violacions sexuals de nenes de set anys, assassinats en situació de desesperació, matança gratuïta a un supermercat o a una escola... Es evident que es tracta de situacions límit de la persona i

hom es pregunta si amb una adequada educació s'hagués pogut construir una personalitat prou forta com per fer front a les situacions difícils. Certament és una qüestió no exclusiva de l'escola. Depèn de la família, del sistema sanitari amb serveis de salut mental, de l'agrupació religiosa, del veïnat, d'institucions d'esplai i lleure per a infants, de l'agrupació d'amics, i avui molt particularment dels mitjans de comunicació de masses i de les pràctiques i ús del lleure. Però l'escola hi pot tenir un paper important (Ausubel, 1976: 395-398).

Aquest adult en equilibri és el que Berne anomena adult integrat o adult íntegre.

"El mecanisme d'aquesta 'integració' està per aclarir, però es pot observar que certes persones, quan funcionen com adults, posseeixen un encant i una franquesa naturals que fan recordar les que exhibeixen els infants. Amb això també hi figuren certs sentiments de responsabilitat cap a la resta de la humanitat, els quals poden ésser inclosos sota la denominació clàssica de 'pathos'. D'altra banda, existeixen qualitats morals que són universalment esperades en les persones que es fan càrrec de responsabilitats d'adult, atributs tals com valor, sinceritat, lleialtat i serietat, que s'aconformen no solament als prejudicis locals, sinó a un 'ethos' universal... Això significa, transaccionalment, que qualsevulla que funcioni com Adult hauria de mostrar idealment tres tipus de tendències: atractiu personal i sensibilitat, processament objectiu de dades i responsabilitat ètica. (Berne, 1961: 194-195).

No es pot acceptar que l'escola resti al marge de la construcció de la personalitat i que no tingui per una de les finalitats més importants de l'educació promoure un adult en equilibri, un adult integrat. Pel cap baix són deu o dotze anys que un infant viu a l'escola durant les cinc o sis hores de cent-vuitanta dies de cada any.

En el passat, a vegades amb innegables contradiccions, ha estat l'endoctrinament religiós el que ha donat unes normes i ha marcat el camí de les persones. En tot cas, ha estat en la mesura que l'humanitat o una societat concreta ha

esdevingut adulta que la persona ha pogut orientar-se per ella mateixa i la religió pot haver esdevingut una imposició opressiva que restava llibertat a la consciència personal. Aquesta consciència personal que, en etapes anteriors de la llarga evolució cultural, ha estat formada pels propis sentiments religiosos.

Si la institució escolar és l'encarregada de promoure l'humà que processa objectivament les dades amb el concurs de la raó (estat psicològic d'Adult), no pot renunciar a contribuir al desenvolupament de l'atractiu personal i la sensibilitat (estat psicològic d'Infant) ni tampoc deixar d'urgir la responsabilitat ètica (estat psicològic de Pare). Adult, Infant i Pare representen els tres estats psicològics del jo segons l'Anàlisi Transaccional. Aquest enfoc teòric i terapèutic per a l'estudi de la personalitat pot aportar molt a l'educació. (Senlle i altres, 1983).

Avui sembla, tanmateix, que l'escola no pugui fer res per a promoure la maduresa i equilibri dels infants i joves i sembla que encara sigui veritat allò que ja assenyalava Rousseau a l'Emili o l'educació:

"No considero institucions públiques aquests risibles establiments que es diuen col·legis. (A moltes escoles, i especialment a la Universitat de París, hi ha professors que aprecio i estimo molt, i que tinc per molt idonis per donar un bon ensenyament a la joventut, si no estiguessin obligats a seguir el mètode establert. Exhorto a un d'ells que publiqui la reforma que ha projectat. Pot ser aleshores pensaran que es pot curar la malaltia quan vegin que encara té remei). Tampoc faré menció de l'educació del món perquè com aquesta es proposa dos fins contraris, no n'aconsegueix cap, i només és bona per fer dobles els homes, que sota l'aparença de referir-ho tot als altres, no refereixen res que no sigui a sí mateixos." (Rousseau, 1762:10).

La incorporació de l'infant a la vida actual ha esdevingut realment complicada perquè complicada és la vida social. I el ritme de vida és frenètic amb escadussers moments de tranquil·litat, d'interiorització, que cal cercar

intencionadament. El preu de l'abundància i la llibertat d'elecció que permet la societat actual a un segment important de la població, és el descontrol, l'abús i la descompensació. Un ambient entròpic és altament conformatiu, molt més que un ambient positiu. Això explica les dificultats d'aprenentatge d'un bon segment de la població infantil que sense presentar un QI baix, la seva plasticitat es negativa i el seu rendiment escolar és negatiu en relació a l'estimació de les seves possibilitats.

L'entropia de la societat actual no és pot atribuir al progés en sí mateix. L'entropia apareix davant l'incapacitat de les persones de fer un ús equilibrat de les possibilitats i això succeeix en persones poc formades, sigui perquè no han tingut accés a la necessària educació, sigui perquè l'educació que han rebut no ha estat adequada a les necessitats que se li presenten a la persona. L'educació com a procés de desenvolupament personal és avui encara més important que en el passat. Com, sinó, es pot preparar als infants d'avui perquè puguin governar la seva pròpia vida? Sanvicens ho formulava en una recent conferència (1989):

"L'educació que, en principi, és un procés de desenvolupament de la persona, i a través d'ella, de la societat, pot determinar-se com un procés i també com un sistema d'informació i control. En aquest sentit, a més d'un fet informatiu i de comunicació -doncs, mitjançant l'educació, es trasllada informació estructurada (fet comunicatiu o transmissiu) d'un emissor a un receptor- es converteix en un fet regulatiu i, per tant, optimitzant, en el qual s'utilitzen patrons socio-culturals. Així, es manifesta com un aprenentatge superior -o sigui, no merament empíric, limitat a aconseguir habilitats concretes del món sensitiu- més desenvolupat, en el qual es persegueixen valors intel·lectuals, culturals i socials. Amb tot, es col·loca en la línia dels fets evolutius." (Sanvicens, 1989).

La comunicació, en canvi, no persegueix el desenvolupament de la persona ni de la societat en general (malgrat determinats programes de comunicació puguin fer-ho) sinó la captació d'audiència més gran possible. La comunicació, en el seu desenvolupament actual, està directament lligada a objectius econòmics o polítics. El finançament de la comunicació està totalment determinat pel finançament d'empreses comercials o bé pels pressupostos públics de cada país. No és doncs gens estrany que la comunicació estigui estretament vinculada a la publicitat i porti intrínsecament o afegida una intencionalitat. Es tracta, però, d'una intencionalitat, doncs no es tracta de donar a conèixer allò que és desconegut sinó de promoure desig d'adhesió, d'adquisició o de seguiment. (Sanvicens, 1989). Un indicador clar és que en el sistema comunicatiu, un producte (diari, programa, disc...) o un productor (columnista, realitzador o cantant) val segons el nivell d'audiència que és capaç de desventllar i no segons el valor i qualitat del producte en si.

L'educació com a sistema (Sarramona, 1989: 57-61) ha quedat totalment des-regulada. Si ja havia quedat palès que l'educació forma part d'un sistema tancat, el sistema educatiu, i d'un sistema obert, el sistema social, ara cal considerar la magnitud de la interferència que introdueix el sistema comunicatiu. Si el sistema social introduïa influències diverses, el sistema comunicatiu introdueix influències intencionals, volgudes. Hi ha doncs dues regulacions, educativa i comunicativa que han estat plantejades des de categories diferents. Això, no solament desregula el sistema sinó que desequilibra la persona i desorienta l'humà que està en un estadi de formació.

D'aquesta consideració és desprèn l'error que comporta avaluar el sistema educatiu com un sistema tancat. Totes les crítiques d'ineficàcia del sistema educatiu, de la institució escolar i de l'educació formal són evidents a nivell global, però han estat mancades d'una anàlisi completa que estudiés alhora el sistema educatiu com a

subsistema social i més o menys interferit pel subsistema comunicatiu. Jo però, considero que avui la comunicació actua com a suprasistema com ja es posa de manifest en un altre capítol.

L'escola, institució compromesa en el desenvolupament de l'infant i del jove

En el sistema múltiple i complexe generat per la societat de comunicació de masses, l'escola és la institució encarregada de garantir "el desenvolupament de la persona, i a través d'ella, de la societat" (Sanvicens, 1989). Les múltiples influències que rep l'infant, les informals de la societat i les formals del sistema comunicatiu no poden ésser ignorades per l'escola que ha de proposar-se com a una de les seves primeres finalitats afavorir la seguretat personal en cada infant.

Un infant tindrà seguretat personal si té d'entrada un bon concepte de sí mateix. L'escola ha d'afirmar les seves capacitats i possibilitats des del primer dia donant el màxim nombre d'estímulos positius. Això comporta acollir l'infant amb totes les influències que ha rebut de l'ambient proper i de l'ambient comunicatiu general i ajudar-lo a processar informació, integrar la útil, bandejar la inútil i percebre diferents valors en les comunicacions. Això no es fa així a l'escola que té un programa de treball pre-establert, molt extens i poc adaptable a la vida de l'infant. Massa sovint, entrar a l'escola significa deixar fora tots els interessos que es duen i ignorar els coneixements que s'han adquirit per aprendre'ls segons el sistema escolar. Ho assenyalava recentment Delval (El País, 16.01.90) parlant de la destrucció del coneixement:

"Però, ¿què passa a l'escola? Allà el coneixement té unes característiques molt diferents. Mentre el que s'aprèn fora de l'escola ho veu com quelcom aplicable, pràctic, quelcom que serveix per a la vida, i que és divertiment més que treball... El que es fa fora de l'escola, el que es fa sense esforç aparent, es considera poc valuós, no és aprendre. (...) No és doncs estrany que, amb el temps, l'infant vagi perdent la curiositat i l'interès per l'autèntic saber, i identifiqui el coneixement amb el treball, amb la maledicció bíblica, prenent-ho com quelcom inevitable que tan sols ens queda acceptar. Transformar l'escola ha de comportar transformar aquesta concepció del coneixement que la mateixa escola transmet".

La comunicació organitzada en sistema ha trencat definitivament l'aïllament del coneixement a l'escola. Si amb la vida de cada dia sempre s'ha après, ara amb l'abundància d'informació i comunicacions la quantitat de coneixements disponibles és excessiva per a l'infant. L'escola ha de desenvolupar la seva funció més centrada en la selecció, organització i estructuració del coneixement que en la presentació d'aquest. I això és doblement important perquè la plèthora informativa atempta contra l'equilibri personal i dificulta un desenvolupament harmònic i diversificat de l'infant.

Repassem exemples o situacions concretes. Els infants en edat escolar volen jugar majoritàriament a futbol i això s'explica per la presència regular i preferent d'aquest esport als mitjans de comunicació de masses. En els darrers anys hi ha més interès pel basquetbol concordant amb l'increment de les transmissions d'aquest esport. Els infants i joves, i també els adults, prenen les decisions habituals amb criteri propi i de manera raonada. Per què, sinó, els joves calcen uns esportius calurosos a l'estiu i rebutgen les sandàlies. Però tots durien sandàlies si aquestes estiguessin de moda. Un altre exemple pot ser la manera de dur els llibres a l'escola; afortunadament s'ha posat de moda dur-los en motxilla, a l'esquena, cosa que

afavoreix un posicionament més correcte de l'espinada però fa uns anys tots els nois duïen els llibres a la mà i rebutjaven qualsevol cartera o bossa. Cal ésser molt autònom per poder fer front a una moda encara que no sigui acceptable racionalment.

La intervenció de l'escola, incorporació al coneixement actiu i a unes pràctiques culturals ha d'incidir dins i fora de l'escola. La reflexió plantejada a l'escola ha de posar en qüestió moltes de les pràctiques externes habituals i n'ha de donar a conèixer d'altres. Si més no, la moda proclamada pels mitjans de comunicació de masses pot trobar un contrapunt en l'anàlisi promoguda a l'escola per tal que l'infant i jove vagi prenent les seves decisions i sàpiga que és ell el que pot crear les modes que li donin identitat generacional amb el seu grup d'edat. Això sí, l'escola ha de promoure que les pràctiques generacionals lliurement decidides no s'oposin a una vida saludable, no atemptin contra la llibertat personal, siguin acceptables econòmicament, aportin cultura i afavoreixin l'entesa social.

L'escola ha de proposar un aprenentatge significatiu

L'escola no pot actuar contra els interessos de l'infant. L'acció imposada de l'escola comporta cada dia un desgast més alt de l'alumne que presenta grans resistències en veure que l'escola no té connexió amb la seva vida. Comporta així mateix un desgast molt alt del mestre que ha d'estar més pendent de procediments coercitius i dels problemes del comportament dels alumnes que de l'activitat educadora positiva i de l'estructura del coneixement a ensenyar. Es així mateix un risc molt alt car condueix a la "destrucció del coneixement" (Delval) doncs la majoria dels infants es

desinteressen pel coneixement i el model d'aprenentatge receptiu repetitiu dominant no afavoreix la formació de pensament creatiu i divergent.

L'escola ha de partir del bagatge de coneixements que els infants ja tenen, bagatge que s'actualitza, bé o malament, dia a dia a través dels mitjans de comunicació de masses. L'infant té una informació prèvia a la seva entrada a l'escola que no pot ésser ignorada i molts coneixements han estat construïts en base als significats dels continguts de comunicació de masses. Els mitjans de comunicació de masses han intervingut de manera important en la formació de conceptes que qualsevol activitat posterior s'ha de remetre als mateixos per confirmar o modificar.

Si tradicionalment l'escola ha desenvolupat un aprenentatge de recepció, ara els mitjans de comunicació de masses es sumen a l'activitat receptiva que desenvolupen els infants. Els mitjans de comunicació de masses emeten indiscriminadament, per grans audiències, de diferents edats i de diferents ambients i no poden garantir de cap manera que l'aprenentatge sigui significatiu. La intervenció de l'escola esdevé més important que mai i ha d'incrementar la seva funció significativa sobre la recepció. D'altra banda, la funció significativa és la que farà que l'escola connecti amb la vida. Aquesta aproximació és present al mateix concepte d'aprenentatge significatiu per recepció tal com el defineix Ausubel (1976: 47)

"L'aprenentatge significatiu per recepció és important en l'educació perquè és el mecanisme humà per excel·lència que es fa servir per adquirir i emmagatzemar la vasta quantitat d'idees i informació representada per qualsevol camp del coneixement. L'adquisició i retenció de grans cossos de coneixements constitueixen realment un fenomen molt impressionant, considerant que els éssers humans, en primer lloc i a diferència de les computadores, poden aprendre, i immediatament recordar, únicament uns pocs ítems discrets

d'informació que es presenten en un sol moment, i en segon lloc, que la memòria per a les llistes apreses per repetició que reben presentacions múltiples és notòriament limitada pel temps i en la longitud de la llista, a menys que es reproduïxi amb freqüència i es torni a aprendre una i altra vegada. La tremenda eficàcia de l'aprenentatge significatiu es deu a les seves dues característiques principals: la seva substancialitat i la falta d'arbitrarietat".

Considerar la significativitat del coneixement en relació als mitjans de comunicació de masses duu a les darreres conseqüències l'aportació de la psicologia cognitiva, tant en la significativitat lògica com en la significativitat psicològica.

Significativitat lògica

Molts dels conceptes van quedant fixats a partir d'informacions regulars que apareixen als mitjans de comunicació de masses. Fins i tot determinades paraules prenen un significat restringit o molt específic a partir dels mitjans de comunicació de masses. Exemples: 1) A la televisió s'ha parlat d'elements incontrolats que han agitat una manifestació convertint-la en una revolta; el mestre vol donar el concepte d'element dins un tema de química. 2) El mestre de ciències socials està explicant el concepte d'excedent de producció i es fa difícil d'entendre-ho als alumnes; finalment una alumna sembla entendre-ho i diu que és igual com el seu germà que és "excedent de cupo" respecte al servei militar.

La multiplicitat de comunicacions que a diari reben els alumnes i l'acció sistemàtica dels mitjans de comunicació de masses capaços de modificar la significació d'una paraula o expressió exigeixen una activitat prèvia respecte als significats adquirits amb anterioritat a l'acció escolar. Es

planteja la necessitat d'una nova funció de l'escola consistent en preparar, netejar i depurar la informació rebuda informalment.

Diem que es una nova funció, atès que l'escola tradicionalment ha partit de zero i ha anat introduint nocions noves que els bons mestres han procurat sempre relacionar amb els coneixements d'experiència directa dels alumnes. L'experiència directa era molt gran a la vida rural; els infants tenien un coneixement directe de la natura, del treball de la gent, del cicle de l'any... Avui els infants de vida urbana han reduït moltíssim la seva experiència directa; sovint solament tenen experiència simbòlica o indirecta a través de llibres, de la televisió, de revistes.

L'experiència directa no és moltes vegades la primera, sinó que succeeix quan ja es té una informació prèvia. D'altra banda, els mitjans de comunicació de masses ofereixen informacions de tota mena juxtaposades, sense un fil conductor i sense una estructuració. Diem informacions, en plural, amb el sentit de daes. Són dades mal organitzades i serà l'escola la instància que pugui acomplir una funció de processar (seleccionar, organitzar i estructurar) aquestes dades per tal de convertir-les en informació útil.

Les dades es convertiran en informació útil si estan ben estructurades i s'articulen amb el coneixement après a l'escola, no si formen dos mons diferents. L'escola ha de crear els directoris adequats per tal que la informació estigui disponible i pugui ampliar-se contínuament, tan a partir de l'experiència directa (vida), com de l'experiència indirecta (mitjans de comunicació de masses) com de l'estudi de documents.

Que els alumnes han d'aprendre a aprendre, o que l'escola ha d'ensenyar a aprendre exigeix fer-ho de manera oberta a totes les possibles fonts d'informació. Justament, a causa del seu tancament, de la seva rigidesa en el curriculum

escolar, l'escola ensenya coses però els alumnes no saben aprendre. Els infants i joves han d'aprendre per ells mateixos mentre estan al sistema educatiu i quan, ja adults, surten del mateix, en una perspectiva d'educació permanent que no és altra que trobar la dimensió d'aprenentatge que té una vida cultural.

Significativitat psicològica

Aquesta fa referència a la situació personal de cada alumne però en una societat de mitjans de comunicació de masses pot considerar-se respecte als alumnes d'una edat determinada. Si és important presentar un coneixement comprensible segons l'edat i capacitat de l'alumne, no ho és menys presentar el coneixement en el moment i de la manera que pugui desvetllar la identificació de l'alumne i això adquireix especial importància en els alumnes joves i adolescents, avui a partir dels dotze anys. A més d'això, cal considerar que els infants i joves d'avui estan tan estimulats, han sentit parlar de tantes coses que dissenyar l'activitat escolar al marge de tot exigeix un canvi total de marc de referència i això és difícil per a l'alumne i en cas de produir-se no afavoreix l'ensenyament doncs els alumnes no disposen de referents de verificació.

En una societat de mitjans de comunicació de masses la significativitat lògica i la significativitat psicològica s'interfereixen. Pot ésser que un coneixement no estigui a l'abast d'un infant d'una determinada edat i l'escola no el proposarà però els mitjans de comunicació de masses poden convertir-lo en actualitat i presentar-lo amb tanta insistència que sense que sigui ben entès serà incorporat per l'infant. Cal que l'escola no s'inhibeixi i faci la corresponent intervenció adequada a la maduresa i desenvolupament de l'infant.

Convé també que l'escola organitzi les seves activitats tenint en compte l'actualitat que proporcionen els mitjans de comunicació de masses i la vida social en general. Si els alumnes no poden contrastar o posar a prova el coneixement que adquireixen a l'escola, l'aprenentatge perd significativitat: a) perquè és important anar ordenant i estructurant els fluxes d'informació informal que es reben constantment; b) perquè no es pot verificar la validesa del coneixement que s'adquireix activant la capacitat mental de verificació; c) perquè el coneixement serà arxivat a la memòria arbitràriament, sense contigüitat associativa o sense incardinar-se a l'estructura lògica d'un cos de coneixements.

El sistema comunicatiu no procedeix activant les capacitats racionals del individu sinó activant les seves disposicions emotives. Els mitjans de comunicació de masses sedueixen més que convencen. Han desenvolupat estímuls molt grans i cal un interès molt baix per respondre-hi. Aleshores les propostes de la institució escolar esdevenen ben poc atractives i encara menys si l'escola s'entesta en ignorar tot el món de seducció i d'estímuls continuats dels mitjans de comunicació.

Proposar un coneixement o activitat que pugui tenir significativitat psicològica condueix a dissenyar activitats que parteixin dels continguts de comunicació de masses en la mesura que formin part del bagatge dels alumnes. Seguidament es pot encarar la significativitat lògica analitzant les diferències de significació. Ignorar aquests passos previs és fer-se còmplice de l'anomenat fracàs escolar, és acceptar d'entrada el possible desinterès de la majoria dels alumnes i limitar-se a atendre aquells que podrien aprendre sense escola en base a les seves capacitats personals i a una docilitat molt receptiva però difícilment creativa. Els personatges més creatius en qualsevol dels camps del coneixement no han pas estat generalment alumnes

dòcils, ans al contrari, han presentat problemes d'adaptació a la institució escolar especialment quan aquesta presentava perfils rígids.

Els alumnes presenten diferents estils mentals o cognitius

Que els alumnes presenten diferents estils mentals o cognitius no ho negarà ningú, ni els mestres, ni els orientadors ni els pares. Però que l'escola proposi un aprenentatge diversificat d'acord amb els diferents estils mentals o cognitius hagués estat una conseqüència lògica però no ha pas estat així.

El debat científic sobre la naturalesa de la intel·ligència humana té ja un segle d'història. La controvèrsia ha estat constant, dialèctica, la certesa absoluta no ha estat possible però les importants descobertes trobades en aquest camí no han estat tingudes en compte a l'ensenyament. En tot cas han estat considerades en l'orientació escolar i professional, especialment en una perspectiva de psicologia diferencial.

A principis de segle tingué la màxima consistència la teoria de Spearman segons la qual hi ha un factor "g" de caràcter general comú a totes les aptituds de l'individu i que expressa la seva energia mental general. Complementàriament hi ha uns factors "s" que són resultat de la realització de l'energia mental general. En etapes ulteriors admeté factors de grup com: verbal, mecànic-espai, numèric, voluntat, habilitat i perseverança sempre subordinats al factor "g".

Contradient la teoria bifactorial de Spearman, Thorndike considerà que la unitat de la intel·ligència és pura aparença y assenyala diversitat de factors ben independents: intel·ligència abstracta, intel·ligència mecànica, intel·ligència social, energia, persistència i autocontrol. Es una explicació multimodal de la intel·ligència i la capacitat en unes activitats no s'ha de correspondre necessàriament a la capacitat per unes altres.

Cap a 1940 Thurstone consolidà la teoria factorial de la intel·ligència basada en vuit factors principals: verbal, numèric, percepció ràpida, memòria de rutina, fluidesa verbal, captació espacial, raonament inductiu i raonament deductiu. Amb tot també admeté un cert factor més general que podia modular-los tots. Poques aportacions noves hi ha hagut posteriorment i gran part del debat s'ha centrat en la validesa i fiabilitat dels instruments que permetessin conèixer el perfil d'aptituds dels individus.

Aquestes investigacions sobre la intel·ligència han tingut aplicació en camps externs a l'ensenyament encara que amb voluntat de millorar l'ensenyament en general. Una concepció progressista de la psicologia es la que va propiciar el gran desenvolupament de l'orientació vocacional que no concedia cap atenció als privilegis socials relacionats amb el naixement. (Reuchlin, 1872: 81-107). El desenvolupament d'un servei públic d'orientació a partir de la psicologia diferencial havia de conduir a la pau social basada en la equitat. Aquestes idees inspiraven els treballs de Toulouse, Pieron, Vaschide que produïren nombrós material experimental. Lahy inicià les aplicacions industrials i Binet s'interessà per les aptituds dels escolars. Els serveis d'orientació i informació vocacional han tingut un gran desenvolupament a France en els darrers vint anys paral·lelament al gran desenvolupament dels departaments de selecció de personal a les empreses. Al

nostre país, els estudiants han estat ben poc orientats però s'han trobat amb la selecció d'empreses i amb la selectivitat universitària.

La psicologia diferencial que havia de diversificar l'ensenyament-aprenentatge segons un perfil diferenciat d'aptituds individuals no ha arrelat a l'escola dels sistemes educatius occidentals. Per la seva banda, la psicologia genètica, orientació específica de la psicologia evolutiva o psicologia aplicada a l'educació que es desenvolupa a partir de 1930, aborda la qüestió del desenvolupament de la intel·ligència des d'una perspectiva global. Wallon explica la formació de la intel·ligència a partir d'una dialèctica que l'infant estableix amb el seu medi i posa l'accent en l'emotivitat com a dominant de les seves relacions. Piaget, en canvi, encara que deixeble de Wallon, tot i seguir un camí paral·lel, posa l'accent en la lògica del coneixement que tot infant segueix en la seva exploració del món fins a establir relacions i lleis universals i matemàtiques que al capdavall són les que ha formulat la ciència. Un i altre però donen explicacions universals. Potser Wallon, en considerar la dimensió personal de l'afectivitat, és qui proposa diferenciacions: les matèries optatives previstes al 'Pla Langevin-Wallon' que lamentablement no va arribar a dur-se a terme. Aquesta optativitat és la que es va proposar a l'actual batxillerat espanyol però que ha estat abortada en el seu esperit diferenciador pels condicionats administratius.

Així doncs, l'escola o institut segueix proposant els mateixos aprenentatges i de la mateixa manera per a tots els alumnes que són qualificats segons escales de puntuació d'u a deu o equivalents. D'aquesta manera, els alumnes que de bon començament de l'escolaritat queden situats en els primers llocs poden mantenir-s'hi sempre. La resta d'alumnes

de cada grup classe es reparteix entre una majoria que va seguint amb entrebancs i un grup de cua que a vegades crea problemes a la institució escolar cosa que indica que poden no estar faltats de capacitat.

La uniformitat escolar, però, no es tradueix en una formació idèntica en tots els alumnes. Es perceben diferències clares entre alumnes de diferents escoles i també a vegades entre alumnes de diferents professors si l'escola no té una orientació pedagògica coherent. L'èxit escolar dels alumnes depèn doncs de tantes variables que no es pot atribuir directament a les seves capacitats que han estat mediatitzades.

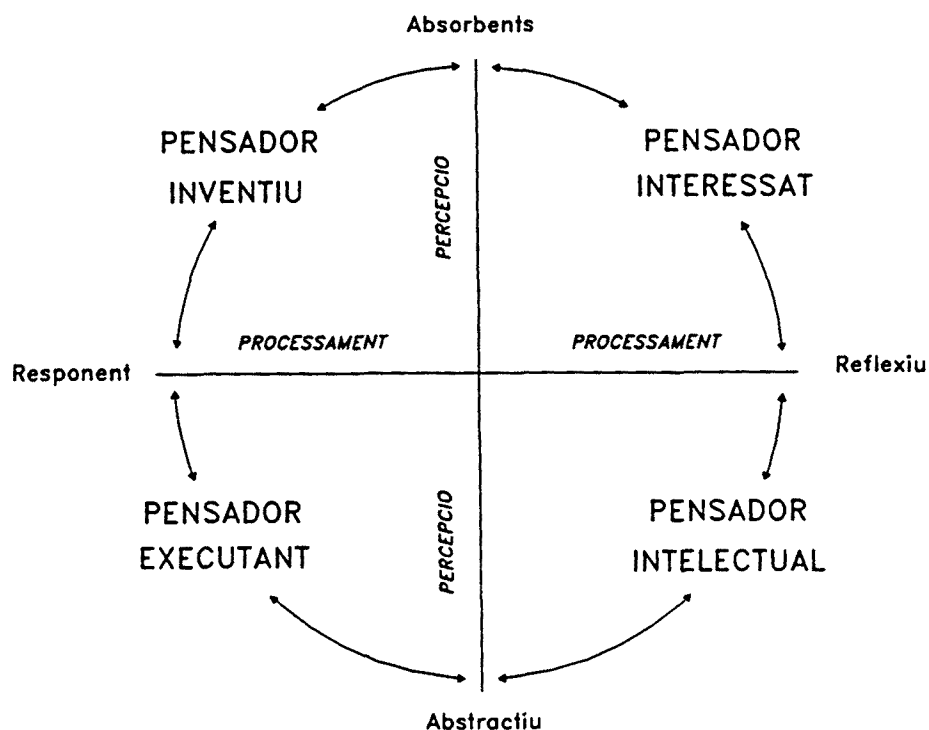
L'orientació educativa es planteja avui participar institucionalment a l'escola per contribuir a la qualitat de l'educació que arreu es reclama i que no es pot identificar solament en preparació intel·lectual i tècnica dels alumnes. Rodríguez Espinar (1988: 236-247) analitza la qualitat de l'educació des de l'orientació educativa i demana: atendre les diferències individuals dels alumnes oferint a cadascú el que necessita; desenvolupar en els alumnes la capacitat d'aprendre a aprendre; promoure el desenvolupament d'actituds de solidaritat i participació social; afavorir el procés d'autoconeixement i maduració personal que li permeti prendre decisions vitals; que l'alumne desenvolupi una personalitat sana i equilibrada amb consciència de la seva capacitat de canvi per al progrés social; i permetre un coneixement de l'entorn social, econòmic i laboral. Sens dubte aquestes finalitats són avui urgents a l'educació i seran l'indicador de l'eficiència de l'escola. Ni en el cas de les escoles considerades eficaces perquè la majoria dels alumnes assoleixen resultats positius es pot assegurar que els alumnes amb bons resultats són els que millor desenvoluparan la seva activitat professional i els que tindran una vida més satisfactòria.

Possiblement ha estat una voluntat d'investigació fonamental la que ha impedit que la psicologia diferencial incidís de manera directa en la pràctica de l'ensenyament. La mateixa coherència interna de cada investigador ha fet necessari que cadascú seguís un camí però el mestre no ha trobat més que explicacions, interessants i que l'han fet pensar, però no ha trobat orientacions directes per a la seva pràctica educativa.

Hom es pregunta si recorrent a enfocats més pragmàtics es pot trobar una orientació més clara per a diversificar l'ensenyament-aprenentatge segons les necessitats de cadascun dels alumnes. David Lewis (1987: 56-72) aborda directament la qüestió de les habilitats mentals i dels estils mentals. Ho fa de manera poc aprofundida, en pla de divulgació però el plantejament té una certa connexió amb el debat sobre la teoria factorial de la intel·ligència. Coincideix de manera particular amb la teoria multimodal de Thorndike que hem esmentat. En cap cas es tracta de diferents nivells d'intel·ligència sinó d'*estils mentals* diferents.

L'activitat mental té dos passos: percepció i processament. La percepció permet la captació del coneixement, dels aconteixements i de la realitat. Hi ha dos tipus de respostes perceptives: l'abstracció i la vivència i Lewis anomena abstractius i absorbents respectivament als que així es comporten. Quant al processament n'hi ha també dos tipus: els que ho fan ràpidament i per assaig i error, els responents i els que prèviament sospesen els pros i contres que són els reflexius.

Amb aquests dos eixos sobre els que actuen quatre variables, Lewis construeix un diagrama que presenta quatre estils mentals.



[Gràfic 6] Els estils mentals segons David Lewis.

Segons aquesta classificació d'estils cognitius podem explicar diferents comportaments dels alumnes davant les activitats d'aprenentatge.

Els infants que tenen una percepció absorbent i un processament reflexiu tenen l'estil mental d'un pensador interessat. Aquests infants perceben la realitat per experiència emotiva i després reflexionen. Busquen un

significat a tot el que els rodeja. Són sociables, cooperatius. S'interessen molt per tot, encara que més per les persones que per les teories i les coses.

Els infants que tenen una percepció abstractiva i un processament reflexiu tenen l'estil mental d'un pensador intel·lectual. Aquests infants són racionals, lògics, realistes. Controlen les seves emocions, busquen el reconeixement dels demés, en especial dels que tenen autoritat als quals potser mostren un excessiu respecte.

Els infants que tenen una percepció abstractiva i un processament responent tenen l'estil mental d'un pensador executant. Aquests infants són realitzadors enèrgics més que pensadors i volen dur les idees a la pràctica. No es regeixen per regles ni reglaments i no s'impressionen per l'autoritat. Volen buscar-se les solucions.

Els infants que tenen una percepció absorbent i un processament responent tenen l'estil mental d'un pensador inventiu. Aquests infants perceben amb grans sensacions físiques i emotives i estan disposats a arriscar-se. Reaccionen ràpidament i per això se'ls considera impulsius i són els que menys s'adapten a les rigideses escolars. Són flexibles, pràctics, intuitius i aprenen equivocant-se.

El mateix David Lewis aporta dades d'investigacions realitzades al United Kingdom i a Califòrnia. Dels estudiants compresos entre els nou i els divuit anys, 34% són pensadors interessats, 23% són pensadors intel·lectuals, 17% són pensadors executants i 26% són pensadors inventius. No hi ha especials raons per creure que la distribució hagi d'ésser molt diferent entre els nostres estudiants.

La distribució dels alumnes segons els diferents estils mentals o cognitius contrasta amb el model d'ensenyament dominant. L'escola actual ensenya segons el model dels estudis medievals, trivium i quadrivium, de caràcter marcadament racional i abstractiu. Els alumnes que tenen l'estil mental de pensador intel·lectual, menys d'una quarta part, són els que poden trobar-se de gust amb l'actual sistema d'ensenyament, obtindran bons resultats en els exàmens, seran valorats pels seus mestres i faran contents als seus pares. Tindran una bona imatge de sí mateixos i estaran motivats a treballar de ferm. Però això solament podem esperar-ho d'un de cada quatre alumnes. I els altres, es que són deficientes?

Els altres alumnes es van arrossegant, amb més o menys angoixa. Actualment, bon nombre d'alumnes s'han immunitzat i "passen". Els professors, que no han volgut modificar el seu estil d'ensenyament, acaben, de manera camuflada, rebaixant el grau d'exigència, el nivell. Ofereixen "repesques" d'alumnes insuficients doncs és de mal presentar que de trenta alumnes solament superin les matemàtiques o les ciències uns set alumnes. Hi ha molts alumnes que han perdut la confiança en sí mateixos i que han abandonat la motivació inicial, per exemple en començar el batxillerat. La situació és veritablement lamentable, al nostre país i, segons sembla, a tots els països de model occidental. Lewis ho deixa ben palès en referència als països investigats:

"La forma d'organitzar l'educació des de fa molt de temps pot equiparar-se a una competició d'atletisme en la qual l'únic esport permès és l' "sprint". En aquesta rara competició, cada participant, prescindint de les seves aptituds, de la seva constitució i de les seves habilitats físiques, és obligat a córrer cent metres.(...) Per desgràcia, la discriminació intel·lectual, que és

no menys absurda i injustificable ha estat des de fa temps un costum en el món de l'educació i moltes persones es prenen el resultat molt seriosament. Persisteix el mite que solament els infants que donen respostes encertades a classe tenen algun dret a ésser considerats intel·ligents". (Lewis, 1987:68).

A aquesta informació procedent de comprovacions experimentals encara que en mostres reduïdes i d'àrees geogràfiques determinades, cal afegir la constatació de la dominància cerebral. La nostra civilització s'ha organitzat donant prioritat a la dreta. Hem sabut posteriorment que això es correspon amb la dominància de l'hemisferi cerebral esquerre que és on es localitzen, si més no de manera dominant, la lògica i el llenguatge. Això deu haver estat resultat de l'herència cultural greco-romana, marcadament racional i analítica que ha posat les bases d'Europa i per extensió de tot el model de civilització occidental que ha arribat a Amèrica, a Austràlia i a no pocs indrets d'Àsia i Àfrica.

Això pot haver estat fruit de l'atzar històric d'un moment determinat i ningú pot negar que hagués pogut ésser d'una altra manera. Així ha estat a la civilització oriental que ha donat prioritat a la contemplació, a la música i a l'art poc racionalitzats. La dominància d'un model cultural no significa que tots els individus tinguin la mateixa dominància d'hemisferi cerebral.

Les investigacions en aquest punt estan essent revisades i actualitzades. La qüestió de la dominància cerebral és una hipòtesi complexa però interessant. A l'experimentació neorològica i psicofisiològica, positivista i alhora parcial, cal afegir-hi estudis d'antropologia cultural que segueixen un model d'investigació ben diferent,

l'etnografia. Ambdues línies d'investigació tenen un gran interès i s'han de complementar però això està per fer o al meny no en tenim notícia.

El professor de la Universitat de Sanford, Elliot W. Eisner (1982) ha desenvolupat aquestes idees a l'hora de prendre decisions sobre el currículum escolar, potser per ser ell mateix professor d'art i haver comprovat que el pensament inventiu ha estat ben poc respectat a les nostres escoles, a les d'arreu.

Sobre l'aplicabilitat de les investigacions dels hemisferis cerebrals L.V. Williamns (1983) de la Universitat de Berkeley, planteja la conveniència d'aprendre amb els dos hemisferis cerebrals de manera complementària revalorant totes les formes de pensament: la metàfora, el pensament visual, la fantasia, el llenguatge evocador, l'experiència directa i l'aprenentatge multisensorial.

Lewis aporta un quadre relatiu a la dominància cerebral en relació als quatre estils mentals.

Estil mental	Dominància cerebral (percentatges)		
	Dreta	Esquerra	Integrats
Interessats	45	31	24
Intel·lectual	32	65	23
Executants	38	20	32
Inventius	49	32	19

(Lewis, 1987:69)

Segons aquestes dades, un sistema escolar que s'ha adequat quasi exclusivament als infants d'estil mental de pensador ha deixat de banda una gran majoria que han de fer esforços desmesurats per sobreixir. Això que en el passat va afectar tots els nivells educatius, avui afecta especialment a l'ensenyament mitjà, a partir dels dotze anys. Generalment, l'educació primària i gràcies a l'aportació de l'escola activa s'ha obert a diversitat d'activitats donant importància a la música, a la gimnàstica, als treballs manuals, a la creativitat plàstica. Així molts infants són feliços i troben gust per l'escola fins als onze anys. A partir d'aquesta edat infants que havien anat sempre bé, comencen a trobar especials dificultats.

Si això ha estat així fins avui, ¿com no ho serà més en una societat de mitjans de comunicació de masses? La televisió, imatges de tota mena. música ambiental i de consum, els dissenys de propaganda són presents arreu i en tot moment. Aquesta profusió d'estímuls s'adreça directament a estimular l'hemisferi cerebral dret, hemisferi on es localitza l'activitat emotiva, la percepció de la imatge i de la música, la producció de fantasia i un pensament més holístic, diferent del pensament analític-racional.

Els infants d'avui neixen en un món carregat d'estímuls emotius i sensorials mentre que els procediments d'ensenyament es regeixen per categories racionalls i de llenhuatge verbal de manera quasi excloent. No és doncs d'estranyar que el nombre d'alumnes que no troben gust a l'escola, que són considerats inadaptats sigui cada dia major. El model escolar, des d'una perspectiva psicològica no respon ni a la majoria dels alumnes ni al perfil d'una societat de mitjans de comunicació de masses.

Tampoc ens situariem en el posicionament de dir que cal invertir el model. No es tracta de veure una contraposició entre el model occidental racional i el model oriental emotiu. Són dues aproximacions al coneixement de la realitat que són presents biològicament en la dotació de tota persona. No s'oposen l'una al'altre sinó que es complementen. Estan en connexió nerviosa a través d'un "interface", el decúbit de les piràmides, on es produeix el creuament de la lateralitat. Alguna connexió hi ha d'haver de tal manera que encara que un hemisferi conserva la memòria de determinades competències, sembla que l'altre hemisferi pugui conservar-ne una còpia simplificada i de menor qualitat. Es el cas de persones accidentades amb lesió cerebral a l'hemisferi esquerra que han perdut la parla però que l'han pogut recuperar de manera limitada si no hi ha hagut lesió a l'hemisferi cerebral dret.

La conseqüència derivada d'aquestes constatacions condueix a esperar de l'escola una acció més diversificada capaç d'afavorir els alumnes segons el seu diferent estil mental, segons la seva dominància lateral i segons un perfil d'aptituds diferenciat. Així mateix convé veure la reversibilitat dels processos d'aprenentatge i la complementarietat de les diferents operacions mentals. Es fa intervenir els dos hemisferis cerebrals quan es segueixen processos reversibles: inducció (dreta) - deducció (esquerra); lectura fonètica (esquerra) - lectura global (dreta); demostració algebràica (esquerra) - mètode heurístic d'assaig i error (dreta). A grans trets, cal esperar que els infants que tenen desavantatges en uns procediments puguin sentir-se afavorits en els procediments complementaris.

Els alumnes menys estructurats, els que accedeixen a l'escola provinents d'un medi menys estimulant, són els que han quedat més sotmesos als estímuls de la cultura audio-visual i musical dominant però havent-los mancat una elaboració no ha arrelat com a cultura. Són alumnes, en general hiperactius sinó són ja hipercinètics. No han tingut i per tant defugen les estones de calma, de silenci. Sembla com si patissin síndrome d'abstinència de so, de moviment i d'agitació. Els ritmes d'imatges als que tantes hores han estat sotmesos són de juxtaposició constant, a vegades sense argument conductor. L'unic argument és el ritme d'imatges; podem analitzar-ho en nombroses sèries de dibuixos produïts al Japó i en els video-clips musicals més habituals. Aquests alumnes estan inquiets davant les explicacions exclusivament verbals, atès que són linials i tenen un ritme més lent. Cal trobar estratègies pedagògiques que partint del que els infants són i tenen se'ls pugui fer accedir a la contemplació calmada, a l'observació reposada, a la reflexió interior i a la comunicació verbal.

Exigència per a créixer en una societat permissiva

En l'anàlisi filosòfico-antropològica s'ha abordat de manera extensa el comportament de la societat postmoderna. Aquelles consideracions són també importants en analitzar el comportament individual i no solament des d'una perspectiva psicològica sinó també biològica. Convé veure com determinades reflexions resultat d'un treball d'investigació d'anys són coincidents tan si provenen de l'antropologia, com de la cultura o de la biologia. Incorporem una de les

darreres reflexions de Konrad Lorenz, un punt de la recapitulació que ell mateix va escriure de la darrera part del llibre "Decadencia de lo humano".

"Els nous hàbits del pensament suscitats per la tecnologia s'han encastellat com doctrines d'un sistema tecnocràtic que es preserva mitjançant l'autoimmunització. Com a resultat d'això, la tecnocràcia compta amb una organització superlativa, l'acció tutelar de la qual creix en la mesura que augmenta el nombre de persones que han d'ésser organitzades. D'altra banda, en el camp cultural falta la diversitat de l'acció recíproca, premissa indispensable per a tot desenvolupament creatiu. Així doncs, la joventut contemporània afronta una situació particularment crítica. Amb l'objectiu d'esquivar l'amenaçadora apocalipsi, és precís sensibilitzar la gent jove, infondre-li un nou despertar al que és bell i al que és bo que ha estat segrestat pel científisme i pel pensament tecnocràtic. Les mesures educatives comencen amb l'exercici de les facultats perceptives per apreciar formes, l'única cosa que pot procurar una fina sensibilitat en la captació d'harmonies. Quan això funciona adequadament, permet emmagatzemar, com qualsevol màquina computadora, una quantitat molt considerable de dades. El contacte més estret possible amb la Naturalesa viva a una edat primerenca tan com sigui possible, és un sistema molt prometedor per abastar l'objectiu". (Konrad Lorenz, 1983:14).

Lorenz insisteix en la seva obra "Los ocho pecados capitales de la Humanidad civilizada" que l'excés de comoditat, la possibilitat de defugir tota mena de dolor i dificultat de manera exagerada o absoluta té males conseqüències. Si no hi ha necessitat, neguits, situacions desagradables es fa inabastable la veritable alegria. La vida humana sense dificultats i sense moments de fruïció es converteix en "una superfície grisàcia, tediosa, aplanada per mitjans artificials, sense contrastos de llum i ombres".

Parlant concretament dels joves afirma que tenen motius més que suficients per dubtar d'un món caracteritzat per la carrera competitiva de les generacions més grans que persegueixen l'èxit i creuen en el creixement econòmic que condueix a un carreró sense sortida. Encara dubtaran més si el seu pare, executiu agressiu ha estat tocat de l'infart o del continu 'stress'. L'opinió dels joves respecte a la democràcia que els seus majors reverencien... al menys de boquilla.

"Així doncs, on haurà de cercar ideals l'home jove? I àdhuc serà una sort que no s'aferrí a ideals falsos, com els de les pseudorreligions, o busquin refugi simplement en els estupefaents. Tampoc veu millor la cosa quan demana a crits pa i jocs, tal com en altre temps la 'plebs' romana clamava per 'panem et circenses', allò que ha traduït Aldous Huxley al llenguatge del nostre segle: 'Dona'm televisió i hamburgueses, però, per l'amor de Déu, deixa'm en pau amb la teva xerrameca sobre responsabilitat i llibertat! La recerca d'entreteniment és la temble antítesi del plaer causat pel joc creatiu. L'actitud anímica absolutament passiva que afavoreix aquesta inactivitat no caracteritza tan sols l'home enfastijat, sinó també el saciat, per no dir-ne engreixat". (Lorenz, 1987:191).

Aquestes reflexions aportades per un investigador de la biologia de la conducta que ha sabut articular aportacions de la filosofia, de la medicina i de la psicologia tenen conseqüències directes i molt significatives per a l'educació. Hem de revisar l'estrategia educativa dissenyada per a unes altres circumstàncies, per a una societat de subsistència on l'austeritat, l'esforç i la constància eren valors universals i inqüestionables. Així mateix, gràcies a l'aportació de la psicoanàlisi s'introduïren correctius al sistema educatiu autoritari i represor constatant que part de l'agressivitat dels infants era causada per la repressió i un clima d'imposició permanent de les normes dels adults. Avui encara la majoria d'educadors i psicòlegs atribueixen l'agressivitat a la repressió autoritària sense haver-se

adonats que en vint anys, vint anys solament al nostre país, s'ha passat d'una societat autoritària a una societat totalment permissiva.

Felix von Cube, pedagog que desenvolupa a l'educació les aportacions de Lorenz, presentà una actualitzada reflexió sobre l'educació a la societat actual en el marc del Symposium Internacional de Filosofia de l'Educació celebrat a Barcelona el 1988. Calia que algú trenqués el discurs de l'agressivitat motivada per la repressió que ja no respon a la societat actual i introduís el concepte d'avorriments agressius. El títol ja parla per ell mateix: "Exigir en vez de mirar".

Parteix de la llei de la doble quantificació resultat de la investigació de la conducta.

"La llei de la doble quantificació diu que l'acció instintiva es produeix quan la intensitat de la tendència és alta, -aleshores basta un estímul baix-, o bé quan l'estímul és alt, bastant en aquest cas una intensitat baixa de la tendència. (...)

"La llei de la doble quantificació, com a programa de la història de l'espècie, té validesa també per a l'home. Però hem d'esmentar dues diferències respecte del comportament animal. Per una part, l'home posseeix una enorme capacitat d'aprenentatge. (...) I per l'altra banda pot aprendre a dirigir la seva conducta en una o altra direcció". (Cube, 1988: 161-162)

Cube explica com l'home s'ha deixat caure (1988: 165-168), com ha estat irracional trencant l'equilibri ecològic i que en el seu desenfrà pel plaer i la comoditat es destrueix a sí mateix. L'humà que no ha d'esforçar-se té la possibilitat de viciar-se i si sempre hi ha hagut gent viciada, aquests solament podien ésser els de la minoria privilegiada que no necessitava treballar i que no trobava res a faltar. A la nostra societat el vici és un fenomen massiu.

Es produeixen tres cadenes de conseqüències: a) L'atractiu dels estímuls es gasta i cada vegada necessitem estímuls més grans (cotxes més ràpids, viatges més llunyans, més luxe). b) Per no gastar energia pròpia cada vegada consumim més energia aliena, gastem més les fonts d'energia fins al risc de la destrucció del medi ambient. c) Si no es desgasta l'energia pròpia, el potencial de l'instint creix desmesuradament i es descarrega descontroladament, per avorriment es treu agressivitat

"L'avorriment agressiu pot conduir fàcilment a la violència i a la pròpia destrucció. El creixement de la violència entre els joves és en gran part una conseqüència dels vicis i d'una falta d'exigència, no del stress o d'exigències excessives. L'augment del consum de drogues i de l'alcoholisme, si té raó Sigmund Freud, és una conseqüència de la violència contra sí mateix, o sigui, també una conseqüència dels vicis, un síndrome de la societat del benestar. Els potencials de l'instint i de l'acció que no es gasten són també causa de nombroses 'enfermetats de la civilització': enfermetats del sistema circulatori, infarts, enfermetats d'estómac i intestinals, etc." (Cube, 1988: 168).

Aquesta reflexió, no gens superficial, suposa un cop de timó en l'orientació de l'educació a la societat actual. Sorpren com en tan pocs anys s'hagi pogut passar d'una educació dura, excessivament punitiva, a una educació totalment permissiva i que justificant-se en la llibertat es fa còmplice d'aquesta societat del benestar viciat i avorrit. Ha estat un greu error haver confós educar en la llibertat i pedagogia activa amb educació permissiva i pedagogia del no-esforç. Cal recuperar la pedagogia de l'esforç que alhora que promou el màxim desenvolupament de cada individu, fa infants i joves més jovials, més entusiastes i més feliços.

La passivitat dominant en els nostres joves, les modes consistents en no tenir cap cura de la roba i el lleure que defuig tot esforç i acaba en repetició i avorriment no poden ésser acceptats pels professionals de l'educació.

La societat de masses i la societat de la tecnologia sense límits han introduït un canvi de mentalitat i d'hàbits de vida impensables. Sense defugir la comunicació i la tecnologia cal promoure des de l'escola alternatives d'ús més esforçat però també més satisfactori. Els nostres infants i joves poden comprovar que una renúncia a un plaer fàcil permet acumular potencial per disfrutar més profundament de les coses petites. ¡Quina quantitat d'infants no hi ha que no poden disfrutar amb el dinar o el sopar doncs es passen el dia rosegant, xupant o picant! ¡Quanta gresca no poden fer un grup de joves durant el recorregut de dos quilòmetres caminant fins arribar al cinema o a la discoteca en comptes de posar motos o cotxes a velocitats imprudents!

Els pares també han de prendre nota d'aquestes reflexions i en base a elles modificar el seu excés de mim o proteccionisme dels fills. Ho ha dit Christiane Collange (1985), una mare amb sentit comú que ha vist que no havia fet un bon favor als fills deixant-los passar tot. "Jo, la teva mare" posa ben de manifest una joventut molt independent però ben poc autònoma i sovint aprofitada i més aviat avorrida.

No s'han d'apartar les dificultats de l'infant. És ell que s'ha de fer dia a dia superant-les. Tampoc ha d'estar sol, i si ell fa se l'ajuda, però no serveix de res fer per ell, en comptes d'ell. Més aviat serveix per a fer infants monstruosos, desequilibrats i descompensats. Són els infants

que aviat són grans per reclamar els seus drets, els seus gustos perquè són lliures però en canvi són massa petits per que pugui responsabilitzar-los perquè se'ls pugui demanar comptes de les seves obligacions. La societat de consum ha anticipat l'adolescència als dotze i als onze anys. Són nois i noies que ja decideixen per ells mateixos quina roba se'ls ha de comprar, quin marca de calçat esportiu és la que necessiten però són nois i noies que no es netegen el calçat blanc i el duen fet una porqueria, que perden un anorak o una tovallola i no saben on, que s'estripen la roba i no en tenen la culpa. Es una adolescència que es perllongarà fins els vint-i-tres o més anys. Potser no podran treballar abans però tampoc es podran netejar la seva habitació i no es podrà comptar amb ells per diferents serveis domèstics. Això sí, hem aconseguit per a ells que a partir dels divuit anys siguin ciutadans amb plenitud de drets.

Totes aquestes constatacions ens incomoden i no podem acceptar-les però sabem que han estat permeses, provocades pel sistema social, per la generació adulta. Si avui els joves són així, és perquè ho hem permès, perquè ens hi hem complagut projectant-nos-hi com a pares i com a educadors. Els joves són com hem volgut que siguin, lliures, informals, tranquils, divertits... perquè la generació adulta els va preparar una societat sense impositcions, sense formalismes, sense neguits, sense severitat... El resultat es negatiu per als adults i també per als joves. No convé a ningú i és hora de donar el cop de timó que planteja Cube: a l'escola, a la família i a la societat en general cal exigir per comptes de mirar.

L'equilibri personal que s'ha de mantenir dia a dia

Ja hem afirmat que l'escola ha d'intervenir per afavorir infants i joves amb una personalitat equilibrada. L'escola, a partir del treball, activitat i joc de cada dia pot fer que l'infant tingui un coneixement de sí mateix. Els mestres poden posar de manifest en primer lloc les capacitats diferencials d'un alumne per afegir-hi quan calgui les dificultats i distingir entre els errors a causa de la dificultat, dels errors a causa de la mandra i poc esforç.

La base del coneixement que l'infant té de sí mateix li ve donat pels adults, els pares en primer lloc i immediatament després els mestres (Corkille, 1970). La imatge que l'adult reflexa sobre l'infant és la primera imatge que l'infant construeix de sí mateix. Després d'això, les expectatives de l'adult van determinant l'evolució de l'infant. Un infant que se sent petit, indefens, que no està bé mentre els adults són els que estan bé. Els sentiments de frustració són naturals, inicialment, però cal donar a l'infant una imatge positiva de sí mateix en base a les seves capacitats. Si els infants de pares que actuen correctament se senten malament, quan més no s'hi trobaran els infants dels pares negligents, abusius i cruels ((Harris, 1969: 56-61). Altra tant passa amb els mestres, especialment en els primers anys d'escola, al parvulari i a l'educació primària.

"L'escola es una situació competitiva amb massa amenaces reafirmadores per al Nen² i massa poques oportunitats, al principi, per obtenir encara que siguin petits assoliments que minimitzin l'ESTAR MALAMENT. Els primers anys d'escola poden ser el principi d'un estil de conciliacions de proves repetides que, als ulls de l'infant, subratllen la realitat de la seva posició de NO ESTAR BE amb sentiments afegits de futilitat i desesperació. L'aspecte realment urgent d'aquesta situació és que tota la vida és competitiva, començant per la vida en família, i passant per l'escola fins el món dels adults en la vida de societat". (Harris, 1969: 249).

Les dificultats que troba l'infant són evidents i qualsevol posició de compassió o intransigència esdevé destructiva. La maduració es va produint si la intervenció dels adults s'articula entre la comprensió i l'exigència. La comprensió accepta d'entrada que la propera ocasió es farà millor, l'exigència obliga a posar-hi l'esforç adequat. A les vivències i sentiments cal anar-hi incorporant el raonament, la pràctica d'analitzar les situacions. L'humà adult equilibrat sap viure dels sentiments i emocions, però en els moments difícils no es deixa portar pel cor sinó que posa en acció el cervell. L'humà adult plora d'emoció quan anticipa els esdeveniments o un cop han passat, però davant les dificultats raona i actua de la manera que ha previst més eficaç.

Tota la interacció dels infants amb els adults el seu creixement i maduració s'ha vist alterada. D'una banda els infants han perdut el contacte amb la natura (el camp, les flors, els animals, l'aigua) i la possibilitat de rondar sense una direcció establerta. D'altra banda, la seva vida íntima ha estat envaïda per un excés de notícies i ficcions. Sempre hi ha hagut guerres i desastres però no passaven a la

² El mot Nen es pres aquí com un des estadis psicològics del jo en terminologia de l'Anàlisi transaccionat (Pare, Adult, Nen).

sala d'estar , al menjador de casa a través de la finestra televisió. (Harris, 1969: 232). Abans que l'infant comenci a resoldre les dificultats elementals de convivència amb la família ja veu les lluites racials, la guerra, els presoners que són assassinats a punta de pistola, un infant acabat de nèixer que és llençat a les escombarries... I tot això que és la realitat, també es presenta com a ficció.

El model d'organització escolar vigent als sistemes educatius del món occidental no és indiferent a l'equilibri personal de l'infant. Possiblement mai se n'hagi fet una crítica des del punt de vista psicològic i hi ha molts motius per desautoritzar l'actual sistema d'ensenyament basat en una graduació de nivell curs a curs i edat a edat.

Els alumnes són classificats per edat en arribar a l'escola amb la pretensió de fer grups homogenis als quals es pugui ensenyar el mateix. Això ja s'ha demostrat abastament ineficaç per als infants i solament pot justificar-se per la facilitat que dóna al mestre de preparar el mateix treball per a tots els alumnes. Evidentment, quan s'adjudicaven al mestre cinquanta i setanta alumnes no hi havia altre procediment possible però tampoc s'esperava gaire en resultats educatius.

Una classificació dels alumnes per edats és un model altament competitiu. Tots els infants d'un grup són aparentment iguals, tenen la mateixa edat, doncs tenen la mateixa capacitat. De bell antuvi uns queden col·locats com els primers i durant tota l'escolaritat lluitaran per mantenir aquests llocs i donar satisfacció a mestres i a pares. Malament rai quan alumne creix acostumat a ésser sempre el millor. Malament rai quan un alumne queda situat com el darrer, perderà tota motivació i difícilment seguirà l'escolaritat amb gust. Algú ha de ser el primer i sempre hi ha un darrer en el nostre sistema escolar.

¿Funcionaria igual un alumne acostumat a ésser el primer en una classe on fós un alumne discret o fins i tot endarrerit? ¿Poden els mestres substreure's a les expectatives que ja reben dels alumnes per part de mestres que els han educat anteriorment? Es ben difícil. Conegudes són les experimentacions consistents en donar una informació falsa respecte a un grup d'alumnes i com aquesta ha condicionat de manera important les expectatives dels professors.

L'escola amb aquesta organització cartesiana està ofegant el dinamisme vital, les oscil·lacions de rol psicològic. Tot és massa rígid. En el passat, ni l'escola era tan rígida (l'escola rural encara avui agrupa infants de tres o quatre anys de diferència) ni la unitat familiar era tan reduïda. A les cases, especialment en el medi rural, era corrent trobar sempre les tres generacions: avis, pares i fills. El nombre de germans era superior a l'actual i fàcilment es coincidia al carrer amb cosins o veïns. Tot plegat agrupacions variables d'un dia a l'altre de manera que hi havia ocasions de ser gran, ocasions de ser petit, ocasions de ser mitjà dins del grup. I tot infant sabia molt bé quin paper li corresponia: si era dels grans manava i organitzava el joc iniciant als petits; si era dels petits disfrutava seguint les indicacions dels grans que li ensenyaven nous jocs.

Avui els infants no tenen oportunitat de canviar el seu rol. A casa els ha tocat ésser el petit o el gran. A l'escola els ha tocat ésser dels millors, de la pila o dels darrers de la classe. I això serà així durant tota la infantesa, deu i catorze anys com no sigui que els pares s'organitzin amb la família extensa (oncles i cosins) o amb altres famílies amb infants.

La classificació dels infants a l'escola ha arribat a ésser tan extrema que quan hi ha la possibilitat de tenir dos o tres grups del mateix nivell, se'ls ordena per edat dins de l'any i es fan grups de més grans o més petits. Des d'un punt de vista d'aprenentatge és totalment discutible aquesta classificació, però des d'un punt de vista psicològic és totalment inacceptable doncs resta possibilitats de creixement equilibrat a l'infant.

Tot el que el mestre s'estalvia de feina en una agrupació tan homogènia ho destina a explicar any rera any les mateixes coses, les mateixes indicacions i les mateixes pautes organitzatives. Cada grup és diferent i no hi ha tradició possible, tot s'ha de fer de bell nou a partir d'explicació, no hi ha models de més grans dels quals aprendre sense que calguin les paraules. No hi ha possibilitat d'aprenentatge per imitació. I cada grup que serà el mateix durant deu anys va acumulant una fitxa de mèrits i demèrits. Amb els anys, els grups estan perfectament etiquetats per garantir el seu origen i que no siguin diferents. Els grups bons, cada vegada són més bons. Els grups dolents, cada vegada són més dolents. Bo i dolent, cadascú els entén com vol doncs mai s'ha procedit a una anàlisi de categories tan globals com aquestes.

En els primers anys d'escola no té cap justificació aïllar els infants per edats, tan que un infant pot aprendre d'un altre una mica més gran. Tanta seguretat que un infant més gran pot adquirir si té l'ocasió d'ajudar o ensenyar a un més petit. Aquests són valors de maduració i equilibri personal que no es poden llençar a perdre. L'equilibri personal de l'infant consisteix en saber ser gran i saber ser petit, en saber ser el millor i en saber anar darrera dels altres, en saber dirigir i en saber ser dirigit.

L'Anàlisi Transaccional al qual ja ens hem referit és un corrent de la psicologia humanista que ens pot aportar una nova visió de la personalitat de l'infant. Si en l'infant l'estat psicològic dominant és el de Nen, aviat pot trobar moments en que actua el seu estat psicològic de Pare: quan protegeix un infant més petit, quan dona menjar a un animal acabat de nèixer. Amb l'observació continuada i la reflexió va construint el seu Adult, estat psicològic que ha de dominar les seves actuacions quan sigui gran. (Berne, Harris i Senlle i altres).

El mestre i el seu paper d'adult en equilibri

L'anàlisi present condueix ràpidament a veure que les decisions a prendre en l'acció educativa són moltes, contínues i que demanen criteri davant de cada situació. Malgrat tota la tecnificació de l'educació i que es puguin establir munió de protocols d'actuació, la decisió personal del mestre serà sempre necessària, possiblement avui més que ahir atès que són més les variables a articular en la presa de decisions.

Cal garantir la maduresa personal de l'educador i aquesta és una condició que escapa als procediments convencionals de formació permanent del professorat. Són molt poques les activitats de creixement personal que s'organitzen en el marc de la formació permanent dels professionals de l'educació. Són cada vegada més nombrosos els mestres i professors que resten de baixa per malaltia el diagnòstic de la qual és depressió nerviosa simple o esquizofrènia o paranoia. Són molts els mestres que somatitzen la conflictivitat que presenta avui la tasca educadora en el sistema educatiu i sovint estan malalts a causa de refredats, de grip, de gastritis o d'hepatitis. El desgast

de l'activitat educadora és molt gran i es fa sentir encara més quan la persona no té els seus propis sistemes de realimentació o d'higienització mental.

Són molts els camins o procediments per refer l'equilibri personal perdut o per mantenir-lo. No hi ha solucions universals i cada educador ha de trobar el procediment que més s'ajusta a la seva personalitat, a les seves conviccions i a l'estat en el qual es troba. Si algun denominador comú poden tenir els diferents procediments és que facin recuperar la confiança en un mateix i donin esperança de millora. En general es tractarà de saber prendre distàncies dels problemes diaris, trobar temps per una activitat més interioritzadora i viure relacions gratificants.

L'Anàlisi Transaccional pot també ésser en aquest punt quelcom interessant per als mestres i professors. Es una orientació psicològica que per damunt de tot ens pot ajudar a conèixer-nos nosaltres mateixos en els estats psicològics del nostre jo (Pare, Adult, Nen). Una aplicació de l'Anàlisi Transaccional a l'educació de caràcter inicial pot cobrir el següent programa (E. Pastor, 1983: 386-389): L'educador davant ell mateix: estructura de la personalitat i patologies de la personalitat. L'educador davant dels educands: formes de comunicar-se amb els altres, perquè fracassen les interaccions i postura idònia de l'educador davant dels educands. Com motivar el desenvolupament de la personalitat: la carícia com instrument de motivació i quins tipus de carícies s'han de donar.

Sigui d'una manera o d'una altra, el mestre està avui sotmès a tantes pressions, ha de prendre a diari tantes decisions i ha d'assumir tantes actuacions que no li haurien de correspondre que està sotmès a un gran desgast. Independentment del que ell pugui fer per autoestima i per responsabilitat pròpia, correspon que l'administració

educativa es faci càrrec de la situació que al capdavant és una situació de risc professional. Si l'administració educativa dóna confiança i ofereix mitjans, possiblement amb costos més baixos, s'obtiendrien resultats més satisfactoris per a tots, per als mestres, per als infants i pares i per a la societat en general que podria confiar més en els mestres i en la institució escolar. La salut mental de l'infant, l'equilibri personal del mestre i una societat sana poden enfilar-se amb la mateixa puntada.

3.4.

ANALISI PEDAGOGICO - CURRICULAR

L'ESCOLA HA DE GARANTIR UNA EDUCACIO INTEGRAL (FISICA, PSIQUICA, ANIMICA, SOCIAL, ETICA, ESTETICA, INTEL·LECTUAL I TECNICA) EN COMPLEMENTARIETAT AMB EL MEDI, I HA DE PROMOURE I DESENVOLUPAR UNA INSTRUCCIO UNIVERSAL A PARTIR DE L'AMBIT DE LA PROPIA EXPERIENCIA.

L'avorriment a l'escola actual,
l'avorriment de l'escola actual

Hi ha un desinterès general dels infants i joves per l'escola. Els infants i joves d'avui suporten l'escola i no precisament pel seu valor de contingut. Tampoc es sotmeten ja a una imposició de la societat adulta. Els infants, i en particular els joves suporten l'escola com a lloc de trobada, com a forma institucional de tenir grup, de trobar companys i companyes i de fer amics. Això, que és evident per a tothom, ha estat constatat en una investigació empírica duta a terme per un equip de sociòlegs dirigits per Moncada (1985). L'escola no respon gens a les seves expectatives com a institució però pel que fa als mestres o professors n'hi ha de tota mena de manera que gràcies a alguns d'ells la cosa és més suportable. Companys i alguns profes són la mesura de l'escola per als infants i joves d'avui i això és progressivament més important d'acord amb la major edat. (Moncada, 1985: 65-73).

Es ben lamentable que una societat democràtica, que ha assolit la possibilitat d'escolaritzar tots els infants i joves per donar-los la millor preparació personal i social,

hagi arribat a aquest punt. En el passat eren molts els infants que havien d'abandonar l'escola havent-hi anat solament dos o tres anys i es delien per aprendre. Avui els infants veuen un camí llarg de deu o dotze anys d'escolarització, monòton i repetitiu. Es una paradoxa que en una societat democràtica els infants i joves vagin a l'escola en la seva majoria per obligació i perquè no tenen altra instància de trobada amb la seva generació. La vida urbana, la confortabilitat de la llar i el model de vida anglo-saxó han fet del carrer un lloc de pas i de la plaça un espai ajardinat.

Hi ha una contradicció evident entre la societat actual i el tipus d'escola que ofereix als seus infants i joves. El model escolar és escolàstic en el seu currículum i uniformitzador en la seva organització mentre la societat ha integrat el discurs racional i la tècnica aplicada i accepta la pluralitat (si més no, aparentment). Què demanen els joves a l'escola d'avui? Justament allò que valora la societat d'avui: activitats esportives, bones i confortables instal·lacions, equipaments actualitzats (laboratori, biblioteca, ordinadors, vídeo, hort i granja), que els professors siguin persones agradables i que es crei un bon ambient). (Moncada, 1985: 97-99). Els mestres estan així mateix convençuts de l'avorriment dels infants, el copsen cada dia en les activitats escolars i també en activitats extra-escolars de les quals els infants també "passen".

Si per un moment posem en contrast el món de l'escola amb el món dels mitjans de comunicació de masses l'esgarrifança s'estén per tot el cos. L'escola: infants arrengherats, moltes paraules, llibres rebregats i guixats, pissarra i guix, temes importants que s'han repetit moltes vegades, exercicis i deures i exàmens... Els mitjans de comunicació de masses: espectacularitat i sorpresa, ritme i qualitat d'imatges i de so, reportatges sobre països, esports

fascinants, color, llum i efectes especials, disseny i art i gratuïtat (si més no, aparent)... La contraposició és màxima, total. L'educació presenta una cultura sèria, estàtica i apagada. La comunicació té un immens atractiu i desenfadament però que per falta de contingut arriba sovint a la frivolitització desmesurada. Alguna raó deuen tenir els nostres infants que a mesura que es fan grans es van desentenenent de l'escola, uns assolint uns bons resultats, altres sentint-se inútils, però tots desenganyat-se de l'escola com a institució de vida i de cultura. (Encara que de passada, cal notar que es desenganyen de televisió, àdhuc de ràdio i que redueixen els seus interessos a la música pop més de moda i més actual). Si alguns no acaben avorrits de l'escola és perquè han pogut comptar amb determinats mestres que els transmeten una vida cultural intensa que fa gaudir del coneixement. I què valoren dels mestres i professors o què n'esperen?..." que siguin simpàtics, més confiança i comprensió, diàleg" (Moncada, 1985: 72-73).

Ni els alumnes amb un bon nivell escolar veuen clar per a què els ha de servir tot el que estudien. Certament que algunes coses els serviran, però són tan poques i tan evidents que es podien haver après amb molt menys esforç. S'ha abusat tant de justificar l'aprenentatge present en funció d'un bon nivell per aprenentatges superiors que l'argument s'ha demostrat que era fals. Amb els anys d'escola s'aprèn a superar proves i cursos sense penetrar en els coneixements i les tècniques de treball proposades. S'aprèn un especial sistema de superar proves i assignatures sense interessar-se pel coneixement. Hi ha una minoria d'alumnes que ho superen tot, a vegades sense llegir, sense pensar. D'altres que tenen opinions pròpies i busquen algunes raons se'n van sortint amb dificultats, posant-hi dedicació. Un gran grup, més de la meitat, haurà necessàriament de repetir algun curs i quasi sempre arrossegirà assignatures insuficients, especialment a partir

dels dotze anys. Alguns alumnes abandonen abans d'acabar els estudis inciatos. En base a la meua experiència, veig que en una població mitjana del 5% al 10% abandonen en acabar l'EGB, alguns sense acabar-la. Un altre 5% abandona en iniciar l'ensenyament secundari i d'un 5% a un 10% més no acabarà l'ensenyament secundari. Això es modifica segons el medi familiar de procedència de l'alumne en proporció inversa al nivell socioeconòmic.

Però si a l'escola s'avorreixen tots, l'avorriment i el disgust per l'escola augmenta amb l'edat i amb la millor condició social de la família. De l'estudi de Moncada posem com a il·lustrativa la progressivitat de l'avorriment.

<i>Segons la professió del pare:</i>	Prefereixen	Prefereixen
	l'època de classe	l'època de vacances
Obrers sense qualificar	64%	34%
Treballador qualificat especialista	60%	38%
Empleat, administratiu, dependent	56%	43%
Autònoms de petita empresa	48%	51%
Prof. liberals, tècnics superiors, executius	38%	61%

<i>Segons el nivell educatiu:</i>	TOTAL	E.G.B.	B.U.P.	P.P.
Prefereixen "època de classes"	57%	89%	5%	7%
Prefereixen "època de vacances"	42%	9%	95%	92%

<i>Segons l'edat:</i>	12 a.	13 a.	14 a.	15 a.	16 a.
Prefereixen "època de classes"	89%	88%	44%	5%	4%
Prefereixen "època de vacances"	10%	11%	54%	95%	96%

[Dades aportades per Moncada, 1985: 60-61]

A l'informe de la investigació a la que fem referència hi ha dades segons molt diferents variables. L'avorriment ve expressat en diferents matisos però per a veure un contrast clar és il·lustratiu haver d'elegir entre escola o vacances. I la discriminació és clara i progressiva. Fins als 11 anys, a pesar de totes les carències, l'escola i en particular el mestre pot mantenir viu l'interès dels alumnes. A partir dels 14 anys l'interès cau en picat i a l'edat de l'ensenyament secundari el desinterès és manifest a les portes dels instituts i centres privats però si algú no ho considera prou evident pot remetre a les dades aportades per la investigació que comentem.

Convé notar també, com a mesura, que si els pares tenen una professió que els dona més estatus, més nivell econòmic i més accés a la cultura i al consum, disminueix l'interès per l'escola. Això posa en discussió l'opinió generalitzada que hi ha infants que no se'n surten dels estudis a causa del nivell socio-econòmic baix i del poc interès que manifesten per l'escola. Generalment es correlaciona nivell socio-econòmic baix i manca d'interès. Les dades aportades per Moncada són diferents.

Amb aquestes dades les conseqüències derivades són: a) l'escola encara interessa menys a aquells que tenen més possibilitats de seguir els estudis amb èxit; b) l'escola no té una resposta adequada a aquells que encara podrien interessar-s'hi per millorar la seva condició socio-cultural. Que l'escola no donés resposta adequada als alumnes amb menys condicions socials ve de lluny però estic convençut que el desinterès dels que tenen millors condicions socials és nou i no passava fa vint anys. Els

factors causants poden ésser múltiples; apuntem per tenir-ho present tot el bloc de factors relacionat amb la societat de masses, el consum generalitzat, la profusió de mitjans de comunicació i els trets de postmodernitat.

L'activitat escolar, especialment al terme de la EGB i al BUP consisteix quasi exclusivament en fer exercicis, estudiar i superar proves o exàmens. A la FP hi ha òbviament un temps important de pràctiques o treball de taller però els alumnes que hi van estan tan desinteressats per l'estudi que suporten com una pesada càrrega les matemàtiques, la formació humanística, el llenguatge... A partir dels dotze anys als alumnes se'ls demana gran quantitat de coneixements que s'han de saber posar en un examen. Molts pocs treballs consisteixen en saber fer i encara menys demanen de l'alumne posar en joc la seva capacitat d'organització i si és el cas la capacitat d'organització en equip de treball amb diferenciació del treball en un projecte compromès i compartit per tots. S'escolta molt, s'estudia molt, es fan els exercicis típicament escolars, es demana molt poc saber fer, és excepcional que es demani un treball que comporti una variada organització.

Ara bé, la nota o qualificació que sanciona el treball va sempre referida a coneixements del programa i la capacitat d'organització es considera complementària. Hem d'admetre que els joves que s'avorreixen en aquest sistema escolar són realment intel·ligents; la llàstima és que no siguin capaços d'organitzar una contraproposta i que solament es defensin de la situació "passant" i esperant les estones lliures, al marge del sistema, encara que siguin per no fer res, per no parlar de res, per estar junts.

Es fàcil constatar-ho arreu, a ciutat o a pobles, dissabtes i diumenges. Van aplegant-se noies i nois; no hi ha hora doncs aquesta és una formalitat que no es porta. Quan ja són

una bona colla, dos o tres cotxes, algú ha fet la proposta i marxen a fer una copa, a la disco, a una bolera. Poca imaginació però al capdavant és l'avorriment que hem construït els adults. Qui són, sinó els que regenten els establiments on es subministra el lleure que consumeixen els joves? Tenen més imaginació i creativitat els seus pares?... Anar a l'apartament o xalet, anar a dinar a un restaurant o dinar a peu de carretera, jugar una timba o un model encara més caduc: les dones a casa i els homes al cafè.

La generació dels adults va ésser educada per al treball, per una sola part de la cultura, la producció que massa vegades no ha estat considerada ni cultura. La contemplació, el gaudi de la cultura li ha estat negat a l'humà de la societat industrial. L'humà de la societat rural encara ha pogut disfrutar de la contemplació de la natura tot i que a vegades ha transformat en producció (anar a caçar bolets, collir maduixes, la caça). Però la societat rural, l'home de pagès, ha estat sotmesa als interessos de la ciutat i els fills de pagès no poden pas resignar-se a aquesta situació. L'electrònica i els béns de consum avui són assequibles al medi rural igual que a la ciutat i això podria haver frenat l'èxode cap a les àrees urbanes, però la reducció de llocs de treball i la contínua submissió del camp a la ciutat mantenen el saldo negatiu.

Si la generació que avui porta les regnes de la producció ha demostrat que solament sap treballar, que no sap gaudir del propi treball ni de la producció cultural, que s'arrisca a caure en l'infart o l'estress (Lorenz, 1983), no cal estranyar-se del distanciament dels joves respecte a les formes de vida dels adults i de l'avorriment d'una escola que en el millor dels casos els pot preparar per a aquest tipus de vida que no els pot engrescar en absolut.

L'educació alienada per un concepte restringit de cultura

L'educació està desmesuradament centrada en els aprenentatges de caràcter intel·lectual abstractiu. Es l'herència dels seus orígens elitistes i minoritaris; l'educació estava destinada als ciutadans que havien d'ocupar determinades responsabilitats i privilegis socials. Una visió progressista dels il·lustrats del segle XVIII i les successives reivindicacions i lluites de les organitzacions obreres durant els segles XIX i XX han fet que els governs haguessin de prendre mesures per a l'escolarització de tota la població, independentment del seu origen social. A partir de la segona meitat del segle XX també al sistema productiu tecnificat i a les organitzacions empresarials els ha convingut que els treballadors tinguessin un nivell d'instrucció més elevat per poder aprendre procediments de treball nous que no es podien aprendre treballant al costat d'un operari experimentat. Ara bé, un cop tots els infants han estat escolaritzats han estat pocs els mestres que han desenvolupat una educació a partir de les seves necessitats i els infants de tota condició social han hagut de fer esforços importants per adaptar-se a una educació de minories. Sempre hi ha hagut infants desperts, fills de pagesos o d'obriers, capaços d'assimilar-ho tot. El període d'escolarització s'ha anat allargant, s'ha incrementat el nivell que es demana a tota la població i el nombre dels que no poden seguir els nivells establerts ha anat creixent progressivament.

Es aquesta situació la que s'ha d'identificar com a fracàs escolar, referint-se al tipus d'educació o al model d'escola. Es un fenomen col·lectiu i no escau doncs qualificar de fracàs escolar un alumne. El fracàs escolar és el fet d'oferir a tota la població infantil una educació

concebuda per a una minoria. Certament que la situació d'avui no és satisfactòria però no ho és menys que en el passat. Referint-nos a l'Educació Bàsica cal veure com avui la superen entre un 65 o 70 per cent. Al Batxillerat Elemental vigent fins el 1974 solament hi accedia un 40 per cent de la població dels quals un 25 per cent aproximadament abandonava o quedava encallat a l'examen de revàlida sense obtenir el corresponent títol. Així, el que abans solament assolien tres de cada deu infants, avui és assolit per sis o set.

Però el problema del fracàs escolar té més importància qualitativa. D'entrada, cal ja dubtar que els que obtenen la graduació escolar tinguin realment les conductes bàsiques de la nostra cultura imprescindibles per a viure amb autonomia a la societat actual. Potser hi ha encara massa alumnes que saben analitzar una frase i resoldre problemes d'àlgebra però no saben escriure dues pàgines sobre un tema i no saben calcular els avantatges o desavantatges de les ofertes de finançament d'un cotxe. Es per això que cal posar en dubte les solucions simples, una de les quals molt estesa és la d'abaixar els nivells per tal que puguin ésser assolits per quasi tots. No és un problema de nivells sinó de model educatiu. Els nivells poden abaixar-se en determinats continguts però cal incrementar el nivell d'exigència en d'altres i molt especialment en tècniques de treball i estudi. Cal presentar uns nivells de perfil diversificat i compensat i cal esperar de cada alumne que tingui un domini prou significatiu de determinats continguts culturals a través dels quals posi en joc la seva personalitat i desenvolupi la seva autonomia. No hi pot haver referent igual per a tots, llistó a una determinada alçada. El perfil d'aptituds de cada alumne és diferent i determinar un ensenyament segons un determinat perfil és afavorir un grup d'alumnes i desafavorir els altres. Em remeto al que ja s'ha exposat dels estils mentals a l'anàlisi psico-personal.

L'educació actual, malgrat les declaracions de bona voluntat i la seva prescripció legal no és una educació integral que cobreixi, que conrei, totes les dimensions de l'humà. Ben poca importància ha assolit encara l'educació física, primera dimensió tan ben entesa pels grecs de l'època clàssica. L'educació física, que ni a totes les escoles consisteix en una gimnàstica ben feta, ha d'abastar molt més. Abans que res ha d'ésser higiene del propi cos i coneixement del seu funcionament, de la importància de l'alimentació i dels bons hàbits posturals. A la gimnàstica i a l'esport que posen l'accent en la duresa i velocitat del cos cal afegir-hi l'harmonia de moviments i l'elasticitat; poc conreu hi ha encara a les escoles de la dansa, de la pantomima i del llenguatge del cos com oferta curricular per a tots els alumnes, independentment de les diferències de sexe.

També es física l'educació que fa referència a les habilitats en el treball manual, el domini precís de determinades tècniques d'aplicació manual i de destreses que solament s'adquireixen si hi ha capacitat de desenvolupament i s'exercita regularment. La capacitat innata solament la podem conèixer amb certesa proposant l'exercitació bàsica a tots els alumnes i conreant-la més extensament en els que despunten en una determinada capacitat. Que el conreu extens l'hagi de fer l'escola o institucions d'educació no-formal es una qüestió que analitzarem més endavant. Les habilitats en el treball manual poden ésser de caràcter purament artesanal o de caràcter tecnològic segons que es desenvolupin a partir de l'observació exclusivament o que demanin més coneixement i reflexió, però cada vegada es fa més imprescindible una certa informació ni que sigui relativa a materials, eines, usos i aplicacions. Cada dia és

més inconcebible a la nostra societat una activitat manual sense un context d'informació encara que la tècnica o destresa pugui adquirir-se sense informació.

Tampoc és millor el desenvolupament de la dimensió afectiva de l'educació. Es una dimensió que a l'escola tradicional de mestre únic podia ésser ben desenvolupada si aquest mestre era un adult madur i equilibrat o que tenia en compte les oportacions de la psicologia de l'educació. Abundava però també molt el mestre amenaçador convençut que la lletra entrava amb vara i càstig. A l'escola actual, regida per equips o col·lectius de mestres no hi cap ni una postura ni una altre. Massa sovint, a causa de la intervenció de diferents mestres en un grup classe, i especialment a partir dels onze anys, l'educació de la dimensió afectiva humana queda oblidada. Queda oblidada justament en anys d'una important evolució afectiva, la pre-adolescència i adolescència, període que de manera restringida cobreix dels onze als disset anys. La desatenció de l'educació afectiva coincideix amb el període que es posa de manifest el fracàs escolar, període que Piaget assenyala com a inici de les operacions formals o d'abstracció però també període que Wallon assenyala com de gran desenvolupament afectiu i desvetllament d'interessos.

No atendre la dimensió afectiva de l'humà i en particular del jove i posar tot l'accent de l'educació en el coneixement objectiu i exterior a aprendre crea un desequilibri greu. Mentre el jove està pendent dels seus canvis interns, de la seva identitat canviant, el sistema escolar li exigeix una atenció absorbent i excloent a un món exterior a ell mateix o encara més, a una abstracció del món i de les lleis generals i teories formalitzades en el decurs de segles.

L'educació de la dimensió afectiva té un abast extensíssim i si bé no és competència exclusiva de l'escola, no es pot deixar de banda. Abasta l'autoconeixement i l'autoestima, passa per la capacitat de resolució de conflictes interns i de relació i ateny també les projeccions de comunió dins la pròpia cultura (Giner, 1985) o la identitat humana en el procés d'evolució orgànica i cultural (Xirinacs, 1975). Tota la capacitat de forjar ideals, tota la identificació d'herois i tota la creació de mites inherent a l'adolescència és ignorada per l'escola amb pretensions de professionalitzada: l'escola laica, neutra, científica i objectiva. Per fugir d'una escola doctrinària i endoctrinadora, educadora de fanatismes i ocultadora de determinades àrees científiques, hem arribat a una escola esterilitzadora d'interessos i motivacions, ofegadora de la capacitat d'arriscar-se i desentesa dels interessos contraposats que posen de manifest les ideologies. I sembla que l'escola sigui l'encarregada de donar una actitud d'indiferència davant d'un món embrancat en guerres i confrontacions ideològiques, d'un món que nega el seu futur generant l'autodestrucció i d'un món on cadascú fa la seva carrera per col·locar-se en els millors llocs.

L'escola no pot abastar tota la dimensió afectiva de la persona però està clar que els alumnes que no hagin rebut una educació afectiva a la seva família, a l'església o a una agrupació que generi educació no-formal hauran quedat mancats en el seu creixement personal integral. I són la majoria atès que la crisi de model no solament ha afectat a l'escola. Ha afectat en gran manera a la família, a les esglésies que no es refugien en el fonamentalisme i a les institucions de lleure i d'educació no-formal.

La dimensió afectiva de l'educació està avui quasi exclusivament en mans dels mitjans de comunicació de masses: la música i els vídeo-clips, els personatges del cinema (no

actors) que es repeteixen en més d'un film, els herois de l'esport que dominen l'escena mundial, els mites del risc espectacular (velocitat en moto, rally de dificultats), el culte al que és exòtic i estrany, la informalitat i la provocació en les relacions personals... Tot allò sobre el que l'escola no sap com respondre té una resposta als mitjans de comunicació de masses.

L'escola actual doncs, s'autolimita a educar la dimensió intel·lectual de la persona i encara de manera restringida a un determinat model de coneixement intel·lectual, el derivat del racionalisme de la cultura occidental (Plató, Aristòtil, Locke, Descartes, Kant, Hegel). Ha quedat més bandejat el model més integrador del coneixement aplicat a la vida, el que està estretament vinculat a la ciència i la tecnologia (Pitàgoras, Da Vinci, Newton, tota la cadena d'invents singulars, i la recomposició en un sistema cibernètic de Wiener). A l'escola actual solament pot reixir una minoria dels alumnes, els d'un estil mental més reflexiu abstractiu i justament quan la cultura de masses està clarament influïda per les consecucions científico-tecnològiques. Allò que inicialment pot desvetllar més l'interès dels alumnes no és atès per l'escola.

En l'educació intel·lectual, l'escola tampoc atén bé ni prepara les bases per a l'activitat cerebral superior de caràcter transcendent que situaríem al neocèfal. Aquesta dimensió de caràcter contemplatiu gratuït no pot estar en contradicció amb la dimensió física, la dimensió afectiva i la dimensió intel·lectual però les transcendeix (Xirinacs, 1975: 115-118). Són els estats superiors de consciència (Julien Huxley) o el cervell noètic (Paul Chauchard). Aquesta dimensió de caràcter contemplatiu tampoc és necessàriament atesa a les escoles confessionals religioses que massa vegades fonamenten la seva orientació en una interpretació restringida a la doctrina i en determinades

pràctiques religioses. En tot cas, no dubtem que hi ha alguns educadors compromesos en desenvolupar aquesta dimensió de caràcter contemplatiu tant en centres escolars religiosos com en centres escolars laics. Avui però son indubtablement una minoria.

Entretant es denuncia la profusió de sectes, el seu propòsit de captar la joventut i d'estendre el nombre d'adeptes arreu utilitzant interessadament els valors religiosos, les tècniques d'interiorització i els procediments de la mística. Molts s'esgarrifen de l'extensió de la droga entre els joves i de les conseqüències destructives i irreversibles que provoca. Però es segueix posant en dubte que s'hagi d'atendre aquesta dimensió transcendent i que l'educació hagi d'atendre-la de manera oberta. Es deixa en mans de les religions concretes i en conseqüència també de les sectes més diverses. Sense una formació de base els joves no tenen indicadors de control per verificar la serietat i la honestetat de les propostes que els arriben en aquesta dimensió i s'hi aboquen solament en funció de la insatisfacció de la vida que viuen.

Així doncs, l'escola actual es limita a una educació intel·lectual i encara parcial i atén ben poc l'educació física i l'educació afectiva. D'una banda es tracta d'una educació alienada, refugiada en la teoria i defugidora de la pràctica i això la converteix en educació insuportable. Es insuportable perquè alhora que exigeix un gran esforç, aporta poques compensacions; no se'n treu un creixement personal ni s'hi troba una aplicació pràctica a les necessitats que cada dia es plantegen. Es alhora una educació ineficaç puix el divorci existent entre la reflexió rebuda i l'experiència viscuda impedeix un enriquiment complementari. Els costos personals, socials i econòmics esmerçats en l'educació esdevenen excessivament alts davant

dels minsos guanys en creixement personal i de la poca capacitació que aporten per a incorporar-se a la vida productiva i social.

L'educació en crisi en el seu model convencional

Partim del model de l'educació institucionalitzada en institucions especialment dedicades a l'educació (instrucció, aprenentatge, formació), les escoles i per extensió els instituts d'ensenyament i els centres escolars de qualsevol tipus i iniciativa. Es un model que ja té més de dos-cents anys i per això l'identifiquem com a model convencional, incloent-hi les modificacions més esteses pel moviment de l'"escola nova". Es el model que d'una manera evolutiva (escoles per a minories privilegiades, escoles confessionals, escoles assistencials, escoles públiques, escoles actives) és vigent fins avui i configura l'educació institucionalitzada regulada pels poders públics de cada país. Es la que identifiquem com a educació formal.

Volem posar en evidència la insuficiència de l'educació institucionalitzada o educació formal per als nostres dies però comprovem com això ja havia estat posat de manifest per l'*Informe de la Comissió Internacional per al Desenvolupament de l'Educació de la UNESCO (Informe Faure)* ara farà vint anys:

"Per primera vegada a la història diverses societats comencen a refusar un gran nombre de productes oferts per l'educació institucionalitzada. (...) Així s'explica la necessitat que es ve sentint des del començament de segle, i més particularment des del final de la guerra, d'exigir a l'educació que s'adapti més, d'una banda a les necessitats de la societat, en especial a les exigències econòmiques, i, de l'altra, als desitjos i a les aptituds dels ensenyats, al temps que realitzen en matèria d'instrucció les condicions d'una major igualtat d'oportunitats" (Faure, 1972: 63).

Aquest model es el de l'educació formal al qual durant la dècada dels anys setanta s'hi varen introduir més innovacions que mai, quant a nombre i varietat, a tots els nivells i modalitats d'educació, tant als països desenvolupats com als països en desenvolupament. (Coombs, 1985).

"Si feu una mirada retrospectiva, hem d'admetre, mal que ens pesi, que la majoria d'aquestes innovacions tenien limitacions quant a assolir els seus objectius o a aconseguir impacte. La majoria d'elles implicaven canvis en una part determinada del programa d'estudis; o la introducció, a escala reduïda, de novetats metodològiques o de mitjans didàctics, nous en aquell entorn educatiu concret. Poques vegades aconseguïen canvis fonamentals en l'estructura del sistema, en la seva logística i en el seus mètodes convencionals d'actuació." (Coombs, 1985: 44).

La insuficiència de l'educació formal és crònica i ve de temps. Ha donat lloc a una revalorització d'iniciatives educatives organitzades a través d'institucions ben diverses que si bé sempre han existit, semblava que ja podien desaparèixer quan l'educació institucionalitzada o educació formal arribava a tots els ciutadans. No ha estat així. L'educació no formal segueix present i a vegades es compta amb ella per resoldre les insuficiències del sistema

escolar.¹ Al nostre país i donada la condició de nació amb llengua pròpia que no va ésser respectada i amb consciència d'haver sofert un endarreriment pedagògic, les iniciatives d'educació no formal varen tenir gran importància durant els anys seixanta i setanta. Són iniciatives d'educació no formal: els agrupaments escoltes, els clubs d'esplai i colònies de vacances, els tallers d'art o dansa, els centres excursionistes, els esbarts dansaires, els elencs teatrals, les corals infantils i d'adults, els centres culturals i recreatius, els casals parroquials, els grups de catequesi cristiana... Totes aquestes iniciatives estaven generalment vinculades a una identitat catalana i desvetllaven en els infants el coneixement i l'estimació de Catalunya que no donaven les escoles del sistema d'educació formal.

La insuficiència de l'educació formal va conduir també a l'organització d'activitats dites extra-escolars a les escoles. Activitats organitzades amb bona voluntat, generalment amb el concurs dels pares i amb una eficàcia i continuïtat desigual. El pes de les activitats extra-escolars se l'enduien les activitats esportives infantils. Aquestes, sovint han perdut la seva característica d'educació no formal a l'estar regulades federativament i posar l'accent en la competició i en aconseguir el triomf. D'altra banda sempre han seguit un model sexista i s'han mantingut al marge de l'orientació coeducativa que ha pres l'escola.

Encara cal considerar a nivell molt més ampli unes iniciatives singulars dels anys setanta que no tenen paral·lel a d'altres indrets i que es relacionen sempre amb

¹ Educació no formal és, seguint a Coombs (1974), "tota activitat educativa organitzada, sistemàtica, impartida fora del marc del sistema formal, per subministrar determinats tipus d'aprenentatge a subgrups concrets de població, tant adults com infants."

la llengua i la identitat catalana. Es tracta de la profusió de grups de teatre, titelles i cançó destinats als infants que es presentaven arreu i que varen donar lloc al "Cicle de Teatre Cavall Fort", a la "Roda d'espectacles infantils als barris de Barcelona" o al "Moviment Rialles de Catalunya" que per iniciativa popular (associacions de veïns, centres culturals) i posteriorment amb subvenció pública han atansat la llengua catalana i la creativitat imaginativa a tants infants.

Totes aquestes iniciatives d'educació no formal que a Catalunya eren intencionalment educatives venien a suplir les insuficiències d'una escola excessivament tradicional i al marge de la realitat de Catalunya. L'existència d'unes cent cinquanta escoles de marcada renovació pedagògica i identitat catalana solament podia atendre una minoria dels infants si bé la seva capacitat d'influència es va anar estenent generalitzant-se amb la transició democràtica a tot el sistema encara que de manera desigual.

Si el model escolar dels quaranta anys de la dictadura va ésser un model penós arreu de l'estat, possiblement a Catalunya va ésser més suportable gràcies a les iniciatives d'educació no formal. Posteriorment, la llei d'educació de 1970 podia afavorir aquestes iniciatives dins la mateixa escola però l'agudització de la confrontació política era ja extrema i es plantejava en termes de ruptura. Ruptura que no va arribar a ser però que va forçar un reforma política que el poder continuïsta volia impedir. A bon nombre d'escoles la voluntat de canvi es va desplaçar del canvi educatiu al canvi polític. Bon nombre de pares que van desenvolupar les associacions de pares d'alumnes van entrar als ajuntaments a partir de les primeres eleccions municipals i així bon nombre d'ajuntaments varen prendre el relleu d'iniciatives d'educació no formal per completar les insuficiències del

sistema escolar formal. Avui promouen escoles de música, tallers d'art, casals d'estiu, programació d'espectacles infantils i animació de festes populars.

L'educació informal és una comunicació de masses formal

Però si l'educació formal té poc pes, no ha estat precisament en favor de l'educació no formal. La força emergent de l'educació informal ha estat molt gran en els darrers quinze anys i sembla que encara ho ha d'ésser més en els propers.² Els mitjans de comunicació de masses han configurat de manera consistent una societat de masses on els fluxes comunicatius, informatius i conseqüentment educatius són constants, continus i informals. L'educació informal és a la societat com el fluxe d'ones hertzianes és a l'atmosfera. L'educació informal és arreu i no per generació espontània sinó com a resultat de produccions intencionades de comunicació, d'informació, de moda, de publicitat, de sensacionalisme, de novetat, d'escàndol...

Referint-nos específicament a infants i joves veiem com a agents d'educació informal una munió de mitjans, objectes i accions la llista dels quals es fa extensa i diversa i en tot cas inacabada. *La ràdio*: noticiaris, programes diversos i especialment informatius esportius i la música pop que ha omplert de manera exclusiva la programació de bon nombre d'emissores amb les relacions d'èxits i novetats. *La*

² L'educació informal fa referència al "procés al llarg de tota la vida pel qual cada persona adquireix i acumula coneixements, habilitats actituds i criteris a través de les experiències quotidianes i de la seva relació amb el medi; a casa, en el treball, en el joc; a través de l'exemple i les actituds de familiars i amics; dels viatges, de la lectura de diaris i llibres; escoltant la ràdio, o veient cinema o televisió... (Coombs, 1974).

televisió: noticiaris, concursos, varietats, telesèries, musicals i videoclips, vídeoart i cinema; documents, documentals i sèries de marc històric. *El cinema*: films d'autor, però especialment films de llençament massiu i films de parts consecutives. *Fonografia* (disc, cassette, compact): música pop, rock, heavy i totes les seves variants lligades a les gires, actuacions en directe i a través de televisió. *Videografia* (encara incipient): films, videoclips, vídeoart, pornografia. *Publicacions*: llibres, diaris, setmanaris, revistes musicals, documentals i de divulgació científica, revistes esportives, revistes sentimentals, revistes de cotxes, revistes de moda, disseny i decoració, revistes d'erotisme i pornografia; col·leccionables d'idiomes, de ciència i tecnologia, de natura. *Els còmics* (mereixen consideració específica): clàssics de passatemp, infantils, bèlics-agressius i eròtico-pornogràfics. *Els viatges*: viatges al poble amb la família, viatges de vacances a indrets diferents, viatges de turisme, viatges exòtics. *Els esports*: els clàssics de pilota i en equip (futbol, basquetbol, hoquei...), els més olímpics (natació, atletisme), els més individuals (tennis, squash), els de manteniment personal (jogging, footing, ciclisme, aeròbic), els de moda (esquí de neu, windsurfing, esquí d'aigua, vela), els d'elite (equitació, golf, esgrima), els acrobàtics (ala-delta, parapente), els vinculats a la natura (excursionisme, espeleologia, escalada, submarinisme), els de lluita (judo, karate, takewondo). *La moda i la imatge*: el vestit, la imatge personal, els objectes que s'exhibeixen (walkman, rellotge, moto, cotxe, bossa de mà o d'espatlla). *Les aficions actuals*: fotografia, videografia, bricolatge, floricultura, faunacultura domèstica, cuina i reposteria, miniaturismes i col·leccionismes.

Totes aquestes són instàncies d'educació informal, provoquen modificacions educatives en la persona sigui per informació, simple coneixement, coneixement pràctic o destreses adquirides. Tanmateix són educació informal susceptible de convertir-se en educació no formal si la persona hi aplica una intencionalitat i s'hi dedica amb regularitat. Així la lectura regular d'una revista de divulgació científica, la pràctica continuada d'un esport o d'una afició o el seguiment d'un determinat programa de ràdio o televisió voluntàriament seleccionat esdevenen formes d'educació no formal.

Deixem doncs de banda les postures apocalíptiques o integrades. Front als mitjans de comunicació de masses tot aquest cúmul d'activitats i mitjans té un potencial educatiu inqüestionable si és estructurat i processat adequadament. Però l'escola ve ignorant-ho de la manera més absoluta. Unes escoles es mantenen exclusivament lligades a la paraula del mestre i al llibre de text; són les més tradicionals i les que sovint s'han vist abocades a seleccionar l'alumnat de manera més o menys encoberta per tal de poder mantenir uns nivells acadèmics i un percentatge d'èxits escolars que projecti la bona imatge i el prestigi del nom.

D'altres escoles, més o menys orientades per la pedagogia activa han dissenyat activitats de relació amb el medi (sortides escolars, assistència a espectacles, colònies i estades a la neu...) sense reflexionar si aquestes són activitats que poden reportar un recurs d'aprenentatge nou i bàsic als alumnes concrets. Així, de manera innecessària es porta de viatge a alumnes que han viatjat molt amb els seus pares, es porta a esquiar a alumnes que van a esquiar a les estacions d'esquí més altes d'Europa... Amb una certa ingenuïtat o superficialitat es desenvolupen determinades activitats sense fer una anàlisi de la situació dels

alumnes, de verificar primer què tenen a partir del seu ambient familiar i de barri i què els manca. La propagació de receptes pedagògiques sense una reflexió professional dificulta que els mestres d'alumnes de ciutat facilitin una experiència de camp i muntanya sense massa comoditats, amb motxil·la, cantimplora d'aigua i plànol topogràfic; en canvi els mestres d'escoles rurals haurien de renunciar a les colònies per dur els infants a ciutat, a visitar una estació terme de ferrocarrils, viatjar en metro o desplaçar-se en petits grups per la ciutat amb ajuda d'un plànol-guia.

Encara és més qüestionable el cas dels mestres d'escola rural que amb bona intenció però amb ben poca reflexió decideixen dur els infants a ciutat, a visitar uns grans magatzems que ja tenen preparada la visita i que els ofereixen berenar. Dóna la circumstància que, tots els infants han vist els extensos anuncis dels magatzems al televisor de casa seva i que quasi tots els infants han estat duts justament a aquests magatzems quan els seus pares han decidit dur-los a ciutat un dia, els magatzems que identifiquen per a molts infants el centre de la ciutat abans que el nom del carrer o plaça.

No es pot deixar perdre tanta educació informal

Les immenses possibilitats d'educació informal d'una societat de comunicació de masses, comunicació que es dóna tant per les facilitats de desplaçament a grans distàncies com per la difusió de continguts dels mitjans de comunicació de masses exigeix una urgent redefinició de funcions. Aquesta redefinició afecta a l'escola en primer lloc perquè és l'objecte de la nostra investigació però també pel nou paper que pot representar. Però la redefinició no és com hem posat de manifest un problema intern de l'escola sinó un

problema que afecta globalment a la societat. La redefinició afecta a les funcions socials definides a l'anàlisi socio-cultural ja exposada i per tant afecta els diferents òrgans: l'escola, la família i els mitjans de comunicació. Afecta també els òrgans vinculats a la cultura: les empreses productores de bens i serveis i les institucions o empreses dispensadores de lleure i de manifestació cultural. Els llocs de treball i els llocs de lleure així com el consum de bens i serveis també actuen d'agents d'educació i no poden ésser ignorats en aquest repartiment de tasques per a la realització de les funcions socials d'educació, comunicació i cultura.

Aportem un quadre base de reflexió per tal que pugui ésser aprofundit.

Agents d'educació comunicació i cultura.

Tasques corresponents i indicadors observables

<u>AGENTS</u>	<u>TASQUES DE</u>	<u>INDICADORS OBSERVABLES</u>
INSTITUCIÓ FAMILIAR	interacció - exercitació	seguretat afectiva
INSTITUCIÓ ESCOLAR	estructuració - aprenentatge interiorització	personalització - interès
MITJANS COMUNICACIÓ	directori - motivació actualitat - amplificació	pluralisme - universalisme
EMPRESES PRODUCCIÓ	habitució - instrucció	utilitat social
INSTANCIES LLEURE	frució - desenvolupament	activitats de creixement
PUBLICITAT-COI'SUM	articulació producció/consum	consum efectiu - autoproducció

[Gràfic 7] Agents d'educació, comunicació i cultura. Tasques corresponents i indicadors observables. (Autor)

La cultura de masses és un directori cultural

Els mitjans de comunicació de masses actuen de manera àmplia i contínua, actuen de difusors universals i permanents i abasten tot espai, tot temps i tota condició social. La cultura de masses és un model cultural originat pels mitjans de comunicació, és una situació de fet i ja no es pot dir que es tracti d'una cultura de segona categoria front a la alta cultura restringida a les minories (Touraine, El País, 15.03.89). Un exemple clarificador entre molts és l'òpera. L'òpera ha estat de sempre un dels gèneres musicals més restringit a la classe privilegiada fins al punt que era refusat com a producte cultural pels sectors progressistes. Avui es pot dir que els mitjans de comunicació de masses han posat de moda l'òpera al punt d'interessar, ni que sigui per moda, als sectors progressistes i a les classes populars. Ara bé, al mateix temps, la demanda popular ha permès adulterar l'òpera com qualsevol producte de consum i així proliferen els recitals d'òpera que apleguen "divos" que interpreten els temes més populars però sense l'escena dramàtica i plàstica que li és pròpia. Els mitjans de comunicació de masses poden fer arribar a tothom i alhora poden frivolitzar; són dues cares d'una moneda.

Touraine es formula la pregunta de si la cultura de masses desplaça l'alta cultura. "El veritable problema es, doncs, -afirma més avall- saber produir programes que presentin un interès cultural, social o artístic, que constitueixin obres i creacions capaces d'arribar no a masses vagament definides, sinó al 10% de públic, situant-se així en un camp que no és ni el de la élite ni el de les diversions populars - d'altra banda completament legítimes-, sinó el que encertadament correspon a una societat el la qual l'ensenyament secundari s'estén ràpidament" (El País, 15.03.90). Touraine es pronuncia obertament per no acceptar

a cap preu la separació entre cultura de masses i cultura de elite i nosaltres volem fer altre tant en el marc de l'escola. No es pot separar la cultura acadèmica tradicional de la cultura de masses actual; són complementàries i s'enriqueixen l'una a l'altra, són manifestacions en diferent format d'una mateixa cultura.

Els mitjans de comunicació de masses desenvolupen una funció informativa, de directori cultural. Pels mitjans de comunicació de masses hom pot assabentar-se de l'existència de gran varietat de manifestacions culturals, especialment aquelles que no formen part del propi context. Per poder valorar, primer cal tenir notícia i hom pot conèixer o aprofundir allò que li ha desvetllat interès. Quedar-se amb la notícia dels mitjans de comunicació és quedar-se amb dades brutes, sense processar. Cal processar i convertir les dades en informació i cal estructurar les informacions per transformar en coneixement i el coneixement és una de les fonts de creixement personal més important de que disposa l'humà. Encara més enllà creiem que el coneixement integrat a una manera de viure coherent és el que dóna la saviesa, estat de maduresa i equilibri humà al qual s'hi deu poder arribar per tots els camins però, justament per això, són molt pocs els que hi arriben.

La capacitat de processar dades o notícies en informació i la capacitat d'estructurar les informacions per disposar de coneixement útil ens ve per herència genètica i de civilització però cal desenvolupar-la. El desenvolupament es produeix en els primers anys i fins l'adolescència l'infant construeix les seves estructures intel·lectuals i una representació del món exterior. Aquesta és la diferència dels infants respecte als adults, que mentre adquireixen els

primers coneixements construeixen i perfeccionen les seves estructures intel·lectuals. Delval (1983: 76-85) ho desenvolupa extensament però sembla important subratllar:

"Aquest desenvolupament intel·lectual no es produeix per simple maduració, pel pas del temps o del creixement, sinó que és el resultat d'un llarguíssim treball de construcció que es realitza cada dia, a cada minut, en tots els intercanvis que l'infant realitza amb el medi. Durant la primera part de la seva vida el treball fonamental del subjecte va a ser construir aquestes estructures intel·lectuals que li permetran convertir-se en un individu adult, actuar sobre la natura i relacionar-se amb els altres. Si des del punt de vista psicològic és aquesta la tasca principal que es realitza durant els anys d'immaduresa, sembla sensat concebre que el treball escolar ha de contribuir precisament a aquesta tasca" (Delval, 1983: 80).

L'escola ha de contribuir a la tasca de formar les estructures intel·lectuals de coneixement i ho ha de fer a partir de les experiències dels propis infants. ¿Qui pot negar l'experiència televisiva dels nostres infants als tres o quatre anys? Qui pot ignorar la constant estimulació musical a que estan sotmesos? ¿Qui pot oblidar la quantitat d'imatges que creen un impacte inexplicable en els infants? ¿Com contribuïm a la ingent tasca de l'infant d'entendre, processar i arxivar o diluir el cúmul d'informacions que rep a diari?

A l'escola doncs correspon la funció estructurant de la intel·ligència a partir de l'experiència personal de cada alumne. Ens els primers anys és inevitable una personalització de l'aprenentatge per a una correcta integració del coneixement en una perspectiva d'aprenentatge significatiu. D'altra banda es l'única manera de no destruir el coneixement i mantenir viu l'interès natural de l'infant (Delval, El País, 16.01.90).

L'escola ha d'articular la funció d'educació amb les funcions de comunicació i de cultura

L'educació escolar solament pot sortir de la crisi amb la redefinició de les seves funcions front als mitjans de comunicació de masses però la trama de les funcions socials: educació, comunicació i cultura és més complexa ja que disposa de servo-controls que eviten un bloqueig total. La institució familiar, que també ha sofert una significativa evolució passant d'ésser nombrosa i trigeneracional (infants, pares, avis) a ésser nuclear i reduïda (dos adults i dos infants), ha d'intensificar les seves funcions d'interacció activant la comunicació personal, promovent l'expressió d'opinions i valoracions i donant accés progressiu a la presa de decisions (organització de la cambra, sortides de cap de setmana, elecció de programes de televisió) i facilitant l'exercitació d'aprenentatges de manera funcional (escriure cartes, portar la comptabilitat de despeses, preparar un itinerari amb mapa).

No són activitats d'aprenentatge en sí sinó activitats de verificació de la utilitat dels aprenentatges, de posar a prova el saber aprendre i tot això en un marc de comunicació personal i seguretat afectiva importantíssim. Tot això és avui possible justament en el sí d'una família reduïda que ha perdut uns recursos i n'ha guanyat uns altres.

Possiblement per afavorir una interacció grupal menys formalitzada que la que ofereix l'escola calgui que vàries famílies programin activitats conjuntes, organitzin intercanvi de joguines o assisteixin junts a activitats d'educació no formal.

El dilema que sovint es planteja la institució escolar entre donar una formació àmplia de caràcter bàsic o donar una instrucció encaminada a la incorporació laboral en la darrera etapa d'escolarització esdevé una antinòmia sense sol·lució general. La complexificació del sistema productiu exigeix que els joves s'hi incorporin amb una àmplia formació bàsica que els permeti adaptar-se als canvis que amb tota seguretat es produiran, però alhora la inexperiència directa del món productiu fa molt difícil la primera incorporació. A això cal afegir-hi l'important nombre de joves que no veuen la utilitat de la seva formació de llarga durada i es sentrien més segurs en la realització de tasques.

Ja s'han iniciat els asatjos de l'anomenada formació dual: escola - empresa. Sembla que ofereixen la solució integrada al dilema, articular la formació escolar i la iniciació a la producció. Això que ha estat pensat per a alumnes encaminats a determinades professions s'hauria de poder oferir de manera opcional a tots els alumnes. Desenvolupar períodes de treball de menor o major extensió articulats amb l'educació. Les activitats de treball productiu podrien desenvolupar-se al mateix centre escolar amb la prestació de serveis, en serveis comunitaris, auto-ocupació o producció a empreses. Això va ésser exposat com una de les cinc qüestions clau de la reforma educativa projectada a Espanya (Teixidó, Escuela Española 14.04 i 05.05 de 1988).

Així doncs és als centres de producció o és en les activitats de producció de bens i serveis que els alumnes han d'habituar-se als comportaments necessaris i han d'adquirir les responsabilitats idònies així com integrar les instruccions concretes. L'indicador de qualitat és clar, la utilitat social que els alumnes vegin en sí mateixos i la que els puguin confirmar els pares i professors.

Les institucions d'educació no formal no queden al marge de la redefinició de funcions que preconeixem si bé no és fàcil identificar aquestes institucions de manera general. En cada circumstància cal identificar les que ja actuen i projectar les que puguin respondre a necessitats i possibilitats. No es tracta de dur a terme un control de les institucions d'educació no formal atès que perdrien aquest caràcter propi i inalienable. Si bé, com ja hem assenyalat, sovint han fet i fan funció de suplència de l'educació formal, no es tracta de perpetuar aquesta sinó de delimitar la pròpia.

D'una banda hi ha les institucions de lleure les quals han de perseguir en primer lloc el gaudi i la fruïció de les possibilitats de creixement personal en relació al medi natural i al medi cultural. El lleure no ha de tenir una direcció excessivament determinada atès que deixaria d'ésser lleure (l'otium de la cultura mediterrània), temps de contemplació, de badar i entretenir-se, però pot crear un entorn estimulant que dona continuïtat al desenvolupament personal fins arribar a l'edat adulta quan ja han quedat estructurades les aptituds, les aficions, el coneixement i les relacions. L'indicador més clar de la qualitat del lleure és que consisteixi en activitats de creixement personal.

Si bé anteriorment ja havíem fet notar que la cultura tenia un doble procés que sovint havia quedat escindit, la producció que donava lloc al temps de treball i la contemplació que centrava el temps de lleure, cal considerar un nou procés diferenciat que apareix amb la societat de masses: el consum. Un cop l'humà ha satisfet les necessitats bàsiques comença el consum. Si les necessitats bàsiques eren imperioses, el consum permet l'elecció, introdueix la decisió personal. Però la societat de masses genera la publicitat com a procediment per decantar l'elecció i encaminar cap a determinat consum sigui de béns o de

serveis. El consum de béns o serveis és una ampliació infinita de les possibilitats de contemplació que pot ofegar la mateixa contemplació.

Novament es fa necessària l'educació que té un paper de regulació del sistema i pot afavorir un consum personalitzat, raonable. Ni es pot viure al marge del consum, fent boicot al consum que significa atemptar contra la producció i contra els llocs de treball, ni es pot consumir tot allò que es produeix i en la quantitat que es produeix. Cada persona pot fer la seva elecció i pràctica de consum d'acord amb uns gustos, amb unes possibilitats i en definitiva d'acord amb un projecte de lleure o en sentit més ampli d'acord amb una opció de vida més indulgent o més austera. Contra els greuges de la societat de masses i la societat de consum s'ha de considerar la gran llibertat que és possible exercir. Ara bé, cal saber-la i voler-la exercir. D'una banda tenim por a la llibertat com va plantejar Erich Fromm i de l'altra s'ha d'aprendre a exercir-la. Es cert que l'humà pot gastar les millors energies en les set o vuit hores diàries de treball productiu i que el treball pot ésser una activitat sense sentit propi, alienant, encaminada solament a guanyar diners (Erich Fromm, 1956). Però, si lamentablement són ben poques les persones que treballen en allò que han escollit o que troben el sentit d'allò en que treballen, encara és més lamentable que les persones ocupin el seu lleure en activitats i consumeixin productes que no els satisfan, que no els reporten cap creixement personal.

L'educació hi té una clara responsabilitat. Ja el mateix Fromm se'n feia ressò en parlar de la transformació cultural per trobar camins cap a la salut mental.

"La tasca d'imprimir en la gent els ideals i les normes que guien la nostra civilització és, abans que res, tasca que incumbeix a l'educació. ;Però que miserablement inadequat és el nostre sistema educatiu per a aquesta tasca! La seva finalitat és, primordialment, proporcionar a l'individu els coneixements que necessita per actuar en una societat industrialitzada, i formar el seu caràcter dins del motlle necessari: ambiciós i competidor, però cooperatiu dins d'uns certs límits; respectuós de l'autoritat, però 'desitjablement independent', com diuen alguns certificats escolars; cordial però no profundament afectuós a ningú ni a res. Les nostres escoles i col·legis superiors prosegueixen la tasca de donar als seus estudiants els coneixements que han de tenir per realitzar les seves tasques pràctiques a la vida, i els trets de caràcter que es demanen al mercat de personalitats. Certament que han tingut poc èxit en inculcar-los la facultat del pensament crític i els trets de caràcter que corresponen als ideals que es reconeixen com els de la nostra civilització." (Fromm, 1955: 184).

Les necessitats, les eleccions i els gustos han d'ésser els reguladors del consum i per tant de l'articulació de producció i consum. El liberalisme de mercat originari ha quedat totalment adulterat; no es produeix allò que es necessita, allò del que hi ha demanda sinó allò que pot aportar grans beneficis i del que se'n pot crear necessitat amb la publicitat. I això és possible mentre la gent no faci un consum personalitzat, amb elecció pròpia. El consum ha d'ésser electiu i torna a ésser necessari revaloritzar l'autoproducció i la reparació o recuperació. Ja no es tracta de consumir amb l'únic criteri del cost si s'ha pres consciència col·lectiva dels riscos de la superproducció i de la conseqüent superproducció de residus i de l'exhauriment progressiu dels recursos del planeta. S'imposa novament l'ètica de l'austeritat, l'austeritat col·lectiva que compromet èticament a no exhaurir els recursos pel dret que tenen les generacions futures.

La publicitat ha esdevingut un mal regulador de l'equilibri entre demanda i producció atès que ha invertit la seqüència induint a un consum indiscriminat i il·limitat. Una publicitat agressiva perd la seva condició d'informativo-comunicativa i per tant regulativa. La publicitat és desreguladora, és entròpica en favor dels que la generen i és alhora un agent educatiu de signe contrari. S'imposa, s'ha iniciat ja, un control de la publicitat exigint que garanteixi un nucli informatiu i que no silenciï dades que poden induir a error. Aquesta és la redefinició que en un entorn educatiu global correspon a la publicitat i el consum.

Tots aquests agents que hem analitzat són agents educatius, comunicatius i culturals en major o menor grau. Cal garantir l'articulació de tots ells per a un correcte funcionament de les funcions socials. Cap agent pot imposar-se a un altre absorbint-lo, així com cap d'ells pot renunciar a la seva funció. Respecte a la institució escolar, avui sembla com si després d'haver cregut que tenia el monopoli de l'educació s'hagués desenganyat i ara s'inhibís de tota intervenció. Ben al contrari, la diversitat d'agents: família, escola, mitjans de comunicació, empreses de producció, instàncies de lleure i publicitat ha d'afavorir que es mantingui un equilibri dinàmic i enriquidor potenciador de la cultura i beneficis per la societat.

Es necessari contemplar aquest context plural per afrontar la profunda redefinició que necessita la institució escolar. Però si bé no ha de pretendre el monopoli de l'educació, li correspon una funció primordial en la defensa de l'infant i en la defensa de l'humà en general. L'escola ha de compartir les seves funcions educatives amb d'altres agents, en canvi però no s'ha de limitar a atendre els infants sinó que ha

d'atendre tots els ciutadans. S'ha de superar la denúncia que ja havia formulat Erich Fromm i que lamentablement segueix vigent:

"El fet que tendim primordialment a la utilitat dels nostres ciutadans per als fins de la maquinària social, i no al seu desenvolupament humà, es manifesta, en considera necessària la instrucció únicament fins a l'edat de catorze, divuit o com a molt, vint anys. ¿Per què la societat ha de sentir-se responsable solament de l'educació dels infants i no de la dels adults de totes les edats? (...) És, sens dubte, la millor edat per aprendre a llegir, escriure, comptes i idïomes, però indubtablement, la comprensió de la història, la filosofia, la religió, la literatura, la psicologia, etc., és limitada en aquesta edat primerenca i, en realitat, no és completa ni encara als vint anys, que és l'edat en que aquestes matèries s'estudien a la Universitat. En molts casos, per comprendre realment els problemes d'aquestes disciplines, una persona necessita tenir molta més experiència de la vida de la que tenia a l'edat d'assistir a les aules. Per a moltes persones, l'edat de trenta o quaranta anys és molt més apropiada per aprendre que l'edat de l'escola o la Universitat, i en molts casos l'interès general és també més gran en una edat avançada que a la inquieta edat juvenil. Així mateix, és a aquesta edat quan una persona hauria de tenir llibertat per canviar del tot d'ocupació i en conseqüència tenir una nova oportunitat per estudiar, la mateixa oportunitat que avui només concedim als nostres joves." (Fromm, 1955: 285-286).

Si l'escola és una institució de cultura per a tots els ciutadans, malgrat dediqui la part important de les seves iniciatives als infants i als joves, podem començar a sortir de la crisi, es pot superar l'alienació academicista selectiva i no hi haurà motiu d'avorriment. L'escola serà una institució de recreació cultural per a infants, joves i adults.

L'educació com a pràctica en un medi social i cultural

Els mitjans de producció industrialitzada van iniciar el camí cap a la formació d'una societat de masses: les concentracions de població obrera prop de les àrees industrials i posteriorment la configuració d'àrees urbanes on es concentren les empreses de serveis i les burocràcies de gestió. Els mitjans de comunicació han instaurat definitivament la societat de masses; no és per atzar que en anglès s'acotà l'expressió "mass media" posant de manifest la seva finalitat primordial: arribar a les masses, arribar a tots. McLuhan que ja havia introduït una expressió afortunada amb "el mitjà és el missatge" ha repetit fortuna amb l' "aldea global" per expressar que ja tot el planeta és com un poblet.

La comunicació de masses condueix a l'aldea global amb el suport de la tecnologia i la universalització de la cultura, d'una part de la cultura que esdevé cultura única i comú. La comunicació és així, s'adreça a les masses, a la totalitat, generalitza i uniformitza, dóna accés a tots a un coneixement que abans era privatiu, però tot plegat és un uniforme extern i si l'habit no fa el monjo, la comunicació i l'accés al coneixement no significa altra cosa que una noció general de tot. És la cultura mosaic de la qual parlava Moles que dóna una aproximació de tot a tohom però no està clar que sigui cultura; conèixer-ne els titulars no és accedir a la cultura, no és penetrar-ne el sentit, contemplar-la en la seva extensió i gaudir-ne per a creixement personal. La cultura mosaic és potser tan sols un directori de l'univers cultural, de la gran cultura que ha de donar accés a la diversitat cultural. Els mitjans de comunicació de masses no poden fer una difusió monolítica i

tancada en ells mateixos so pena de perdre tota significació i abocar a l'avorriment com ja hem insinuat que comença a passar entre determinats sectors de joves.

Però qui ha d'assumir una funció especialment personalitzadora és la institució escolar que forma part integrant d'un medi social i cultural concret. Això forma part de la concepció bàsica de la pedagogia o de les ciències de l'educació. Malgrat ens sembli adequada i enriquidora la denominació de ciències de l'educació no podem renunciar a mantenir la pedagogia com a corpus normatiu amb entitat pròpia. Així preferim dir que la pedagogia integra: a) un conjunt de bases científiques de coneixement de l'infant, dels processos d'aprenentatge... b) un conjunt de procediments i tècniques verificats com a eficaços i c) un conjunt d'aptituds que afavoreixen o modifiquen l'eficàcia tècnica o la presa de decisions. Aquests tres tipus de components conformen la pedagogia com a pràctica que s'aplica a un medi social i cultural concret. Així la dimensió científica la fa universal en l'espai i en el temps independentment de l'evolució del model científic. Però la dimensió tecnològica que garanteix la seva aplicabilitat la fa particular i exigeix comptar amb les condicions d'una realitat concreta i amb els mitjans disponibles. Finalment, la dimensió tècnico-artística explica la importància que té el saber fer del mestre concret, avui de l'equip de mestres, que duu a terme l'acció pedagògica. D'aquesta darrera condició se'n desprèn la importància de la formació del mestre i de la seva formació permanent.

Cal un nou perfil de mestre sobre la base d'una nova concepció de la seva formació

De la formació dels mestres se n'ha parlat molt i s'ha fet molt per la formació permanent dels mestres. Amb tot el rendiment de les inversions ha estat clarament negatiu si ho comparem amb d'altres professions. La quantitat d'hores de formació permanent rebudes pels mestres, si més no per un bon nombre de mestres (superior al 50%), no ha aportat una actualització dels procediments didàctics i de l'actuació pedagògica com per exemple un menor nombre d'hores ha permès l'actualització de metges, d'agents de duanes o d'arquitectes tècnics. Què pot explicar aquest baix rendiment?

Massa sovint la formació de mestres i professors ha estat externa a la institució escolar, no s'ha fet a peu d'obra i sobre el treball de cada dia. La quantitat de cursos, cursets i seminaris ha desenvolupat en general plantejaments normatius, propostes generals d'actuació o ha presentat experiències singulars. En els casos de plantejaments o propostes els mestres han trobat dificultats en la seva aplicació atès que moltes de les variables intervinents poden no haver estat ni esmentades. Les propostes poden haver topat amb dificultats de lletra menuda (ambient dels alumnes, model de gestió escolar, falta de pressupost econòmic, elevat nombre d'alumnes), de lletra menuda perquè malgrat ésser determinants, acostumen a passar desapercibudes. En el cas d'experiències singulars sol fer-se una presentació artesanal amb valoracions molt il·luminatives però poc sistemàtiques. Així, a vegades, determinades experiències han funcionat gràcies a la tenacitat dels mestres i a les seves qualitats personals

malgrat el plantejament de l'experiència tingués poca consistència si no tenia també contradiccions internes. (Més endavant analitzarem algun d'aquests casos).

La formació ha consistit massa en curssets i no s'ha fet prou anàlisi de la pràctica educativa en el propi equip de mestres, (l'equivalent a les sessions clíniques que són la base de la formació permanent en els metges). Així mateix hi ha hagut poca lectura de matèria professional que facilita un aprofundiment major que la transmissió resumida que es fa en activitats expositives. S'ha desaprofitat totalment l'encert i eficàcia dels bons mestres per situar-los com a caps d'equip i tutors de mestres novells o poc segurs. Finalment, una part important de la formació que manca al mestre és formació cultural àmplia que li permeti presentar-se davant dels alumnes com a persona culta i intel·lectual amb els coneixements més diversos (música, cinematografia, física, astronomia, floricultura, informàtica, poesia, mecànica de l'automòbil o egiptologia per citar activitats ben diverses).

La pedagogia ha de crear un entorn estimulant. El mestre o professor ha de deixar d'ésser un informador o instructor per esdevenir un organitzador de situacions d'aprenentatge. Les situacions han de partir del medi de l'escola, dels recursos disponibles a l'escola i que aporta cada alumne a partir del seu medi familiar, dels estímuls i recursos de l'actualitat informativa cada vegada més abundosos i elaborats. Les nostres aules no són encara el laboratori de pedagogia pràctica que defineix l'escola activa i avui els recursos materials disponibles, susceptibles d'ésser convertits en recursos didàctics a partir de les adequades propostes pedagògiques són abundants.

L'escola segueix tirant amb la paraula del mestre, per cert cada vegada amb menys domini de l'exposició oral i del llibre de text, cada vegada més complet, més profusament il·lustrat però també massa extens. Als alumnes se'ls hi exigeix d'estudiar el contingut del llibre de text i no estan atents als magnífics suplementes de diaris i reportatges de revistes que cada vegada amb més facilitat tenen a les mans. No s'integren al treball escolar les informacions rebudes a través de reportatges o documents televisius relatius a la natura, a un fet històric o a un problema social actual. Sembla com si l'escola promogués com a currículum ocult la indiferència davant l'actualitat o davant d'excel·lents produccions culturals dels mitjans de comunicació. Certament que això demanaria molta seguretat del mestre i una gran capacitat de prendre decisions constantment però això no és impossible en el marc d'un equip professional ben orgnitzat.

Cal completar que la pedagogia ha de partir del medi i que ha de crear un entorn estimulants amb la funció de complementarietat. La institució escolar pot oferir també als alumnes gran quantitat de continguts i propostes de treball a les quals no hi poden arribar en el seu propi entorn local. Això exigeix una anàlisi constant i contínua de l'equip professional. Allò que els cal a uns alumnes a una edat determinada i que l'entorn no els ofereix, els ho ha d'oferir l'escola. Però, allò que els cal, no tot el que hi hagi en oferta al mercat. Així, per exemple, tots els infants de pobles de muntanya on neva haurien de tenir accés a cursos d'esquí que incloguessin tècniques de supervivència. No així els infants d'un barri marítim de ciutat als quals se'ls hauria de facilitar cursos de vela, rem i d'activitats de salvament a l'aigua. Actualment, dur els infants de ciutat a una setmana d'esquí, és un cost innecessari que uns alumnes no podran practicar per les despeses que els pot suposar i d'altres ja practiquen amb la

seva família que potser té residència a una estació invernada. En cap cas, en general aquestes setmanes inclouen tècniques de supervivència a muntanya, marxa per la neu o estudi d'un entorn geogràfic. Si que inclouen lluir models, prendre coca-cola o nits de disco. La institució escolar ha perdut la seva funció en no actuar amb propostes pedagògiques i limitar-se a seguir per mimetisme propostes de consum.

La tasca educadora de l'escola en complementarietat amb el medi

La funció de complementarietat que assignem a l'escola està estretament vinculada al concepte i objectiu de l'educació escolar: procés interactiu dels infants i mestres en la situació escolar per tal de promoure el més ampli i elevat desenvolupament personal de cada alumne. Si la funció de complementarietat, proporcionar a l'alumne allò que no li pot proporcionar el seu medi immediat, és inherent a l'educació escolar, ja no cal parlar d'educació compensatòria, expressió tan emprada darrerament per donar suports a infants amb importants carències ambientals i socials.

John Dewey que en tot moment es planteja l'educació com a procés d'interacció que ha de capacitar tots els humans per a viure en igualtat en la societat democràtica és ben insistent en aquest punt: l'educació és la que pot fer iguals els homes diferents per origen social.

"L'educador per a qui els problemes de la democràcia són tots reals, pensa que la necessitat vital és establir una relació entre infant i l'ambient tan completa i intel·ligent com sigui possible, pel benestar de l'infant i pel bé de la comunitat. El procediment que s'hagi d'utilitzar variarà, naturalment, segons les condicions de la comunitat i, en certa manera, segons el temperament i les idees de l'educador. (:83). Si les escoles han de respondre a les necessitats de totes les menes d'alumnes i donar-los una preparació que els faci arribar a ésser ciutadans pròspers i valuosos, cal que ofereixin una feina que no solament els faci forts físicament i moral i que els doni el comportament degut envers l'Estat i els conciutadans, sinó que també els proporcioni el domini suficient damunt de l'ambient material per a posar-los en condicions de ser econòmicament independents. (:94), (Devey, 1916).

En aquesta referència hi ha ben explicitats els principis que han orientat els programes d'educació compensatòria. D'una banda respondre a les necessitats de la comunitat, barri concret i grup social o ètnic i adaptar-se a les condicions de partida. De l'altra cal que els proporcioni el domini suficient damunt de l'ambient material, afirmació que té per a nosaltres un doble sentit igualment important: a) donar l'educació pràctica i manipulativa que indubtablement els ha de servir en la seva vida; b) revaloritzar el treball sobre materials, el treball manipulatiu, en el qual poden reixir possiblement amb més facilitat que els seus companys més notables en aprenentatges acadèmics. Finalment, cal subratllar l'esment al temperament i les idees de l'educador, consideració que no s'ha tingut gens en compte en els programes d'educació compensatòria ja que s'hi s'han hagut d'establir específicament també calia pensar en seleccionar els millors educadors, els més formats i amb més experiència, per a les situacions considerades més difícils i que demanen més iniciativa personal.

No ha estat així, en un sistema escalafonal, les places de mestre més difícils queden per als mestres més novells, per als darrers que hi arriben i consegüentment ha mancat molta iniciativa i seguretat personal.

En complementarietat amb el medi l'educació escolar ha d'atendre-ho tot però dedicant l'atenció específica als aprenentatges que solament es poden fer en un context d'educació formal i a aquells aprenentatges que poden adquirir-se informalment però que l'ambient on viu l'infant no pot aportar ni es poden desenvolupar sistemes no formals d'educació. Així doncs, l'educació escolar com a pràctica serà diferent a cada lloc malgrat formar part d'un sistema educatiu formal.

Els continguts de l'educació escolar ho abasten tot

El marc de l'educació formal ha de preveure el desenvolupament de l'educació en totes les seves dimensions.

Dimensió física que ha de garantir:

- higiene del propi cos
- desenvolupament de potència i resistència corporal
- elasticitat, ritme i expressivitat corporal
- destresa i precisió en el treball manual
- desenvolupament de la percepció sensorial (en particular visual, auditiva i olfactiva) i del sentit d'orientació.

Dimensió afectiva que ha de garantir:

Educació psíquica

- seguretat afectiva i equilibri emocional
- autoconeixement i autocontrol personal
- formació d'hàbits i de la voluntat

Educació ètica

- atenció als valors, als interessos, al sentit de la vida, a la concepció del món i de les relacions personals.

Educació estètica

- atenció a la contemplació, al gust, a l'harmonia, al contrast

Educació noètica

- atenció a la dimensió transcendent: interiorització, consciència, mística i para-psicologia

Educació cívica i social

- formació en el diàleg, tolerància, participació, solidaritat
- atenció als processos de comunió i domini cultural

Dimensió intel·lectual que ha de garantir:

Educació verbal-racional

- adquisició de llenguatges; comprensió, expressió i pensament
- formació d'estructures mentals lògiques
- formació de conceptes universals i integradors

Educació científico-tecnològica

- adquisició de tècniques de treball, estudi i investigació
- formació d'estructures mentals matemàtiques
- formació d'inter-relacions cibernètiques

Educació humanista (pròpia de l'ésser humà)

- coneixement de la natura i dels diferents ecosistemes
- coneixement de la cultura i de les diferents civilitzacions
- coneixement de la filosofia com a interpretació de la realitat
- coneixement de l'art com a expressió de la realitat

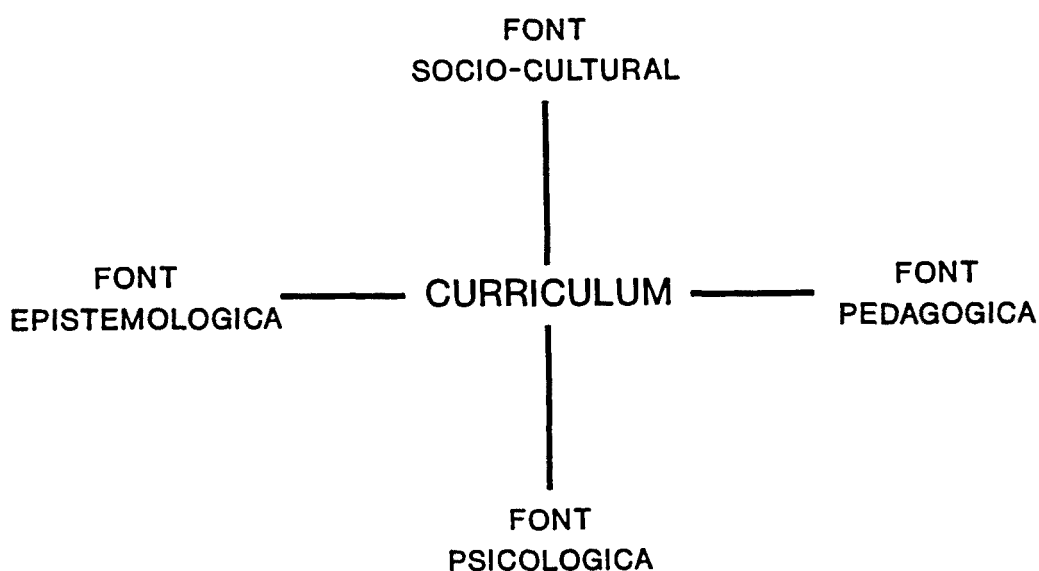
Retornem a la consideració dels diferents agents educatius: família, escola, mitjans de comunicació, empreses de producció, instàncies de lleure i publicitat-consum. No sols no s'ha d'ignorar la contribució de cadascú a l'educació sinó que cal promoure aquesta contribució activa. L'escola no pot situar-se en una perspectiva reivindicativa d'una funció monopolitzada en excés en els darrers anys. Al capdavall ha estat una falsa il·lusió, comprensible si es tractava de desfer el monopoli de la religió però, inacceptable si es tractava de passar-lo al poder polític. La intervenció dels diferents agents amb múltiples punts de coincidència és garantia de llibertat i de pluralitat per tal que sigui cada humà qui pugui decidir l'orientació i projecte de la pròpia vida.

Tant de bo que la institució escolar pogués desenvolupar una funció reguladora compensadora en relació al medi i als diferents agents amb la noble finalitat d'afavorir que cada humà faci una vida a la seva mida. Les mateixes regulacions de l'educació formal tendeixen a marcar objectius en base a finalitats molt diverses i obliden a vegades deixar un marge per a les pròpies finalitats que cada ésser humà pugui projectar sobre la seva pròpia vida.

Un cas ben actual és el del Disseny Curricular Base que proposa el Ministerio de Educación y Ciencia per a la reforma educativa.

La fonamentació del curriculum expressada en els supòsits pedagògics i la opció d'un curriculum obert (M.E.C. 1989: 20-28) es ben encertada i expressa clarament la pluralitat social i la llibertat del professor i de l'alumne. I, a pesar d'aquesta clara convicció, comet un greu error de fonamentació teòrica. En efecte, quan prèviament parla de les fonts del currículum considera quatre tipus de fonts: sociològica, psicològica, pedagògica i epistemològica.

Diagrama proposat pel M.E.C.

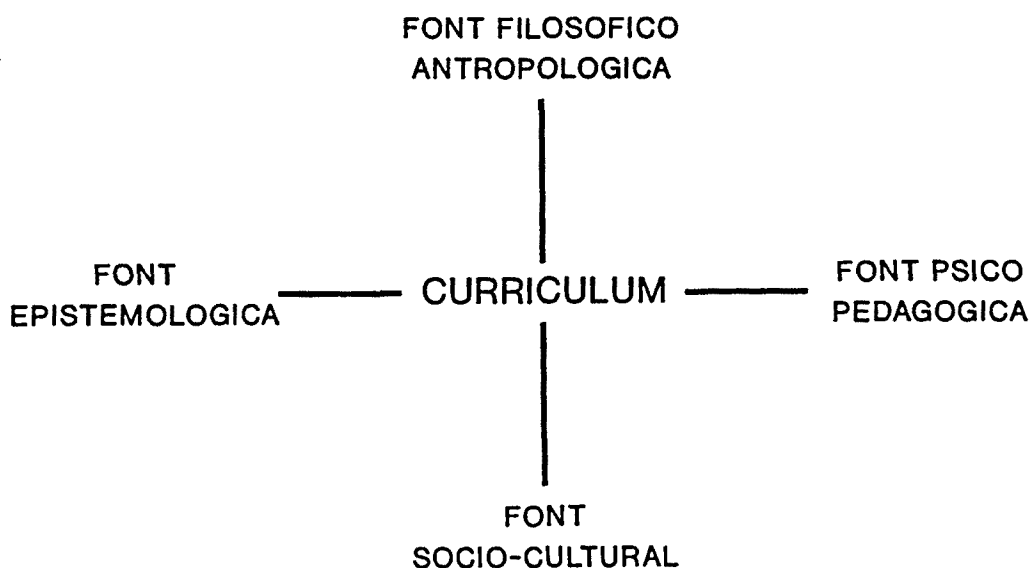


[Gràfic 8] Les fonts del currículum segons la proposta del M.E.C.

Si ho examinem detingudament, cap d'aquestes fonts aporta els desitjos de cada individu, el sentit i finalitat de la seva vida, el projecte d'existència que fa ell mateix, o els seus pares mentre no tingui capacitat de decisió pròpia. S'ha ignorat la font primera, la font filosòfico-antropològica. La filosofia i l'antropologia il·luminen la vida de cadascú per tal que decideixi amb llibertat personal les finalitats de la seva vida i la pràctica del currículum no n'està al marge. Cal comptar amb aquesta font, sens lloc a dubte la més indeterminada, la més oberta, la que cadascú ha de concretar.

Una proposta alternativa que presentem és la següent.

Diagrama de la proposta alternativa



[Gràfic 9] Proposta alternativa de les fonts del currículum.
(Autor)

L'esmena que proposem no consisteix en afegir una cinquena font sinó incorporar la font filosòfico-antropològica i agrupar en una mateixa font la psicològica i la pedagògica. Aquesta agrupació no és gens arbitrària en el marc de la història de l'educació atès que la psicologia evolutiva i la pedagogia han anat juntes. No pot dir-se en canvi, i no està explicat així, que la font sociològica o la font psicològica incloguin les oportacions de la filosofia i especialment de l'antropologia. En el origen de la hominització la religió, el mite i la filosofia ho englobaven tot però el desenvolupament dels estdis socials i culturals no pot absorbir mai la llibertat d'interpretació, al contrari, l'han de potenciar.

A l'alternativa proposada es dibuixen clarament semi-àrees que exigeixen un tractament dinàmicament equilibrat. Així, mentre l'epistemologia i la filosofia-antropologia delimiten una àrea de plantejaments universals, la socio-cultura i la psico-pedagogia posen de manifest les realitzacions concretes en un temps històric i en un espai geogràfic. Des d'una altra òptica, la socio-cultura i l'epistemologia són projeccions col·lectives mentre que la psico-pedagogia i la filo-antropologia són projeccions personals.

A l'escola actual potser no hi ha pedagogia

La formulació pot semblar agosarada però hi ha un seguit de situacions de desconcert que duen a dubtar que a les institucions escolars es segueixin uns protocols d'actuació

professional fonamentats en bases científiques i en provada eficàcia. El dubte es planteja de manera empírica davant d'un seguit de situacions observades i observables en la mesura que no són accidentals. Qualsevol que estigui vinculat a la pràctica educativa pot identificar-ne i si més no en conèixer-ne la descripció aviat pot associar-ho a situacions conegudes. Així doncs, més que procedir a afirmacions generals, procedirem a l'enumeració-descripció breu de casos que es presenten en les diferents etapes educatives.

Insistim però que la pedagogia com a ciència aplicada és marcadament normativa. Les bases científiques serveixen per explicar i donar les claus d'interpretació dels protocols o propostes d'actuació pedagògica o procediments didàctics per tal que el mestre o professor procedeixi als ajustos necessaris en funció dels alumnes i també dels mitjans que disposa l'escola o de les pròpies possibilitats personals. El cos més extens de la pedagogia hauria de consistir en propostes normatives però la seva aplicació mecànica com si es tractés d'una recepta universal condueix a errors i també a una falta d'eficàcia. Solament les bases científiques tenen una certa universalitat i la capacitat personal de l'educador aporta el toc de gràcia que pot fer realment eficaces les propostes pedagògiques

Al Parvulari

S'afirma constantment la importància del desenvolupament, del joc simbòlic i de l'educació sensorial. Però ràpidament es fan salts a l'abstracció. S'espera que l'infant aviat conegui les formes geomètriques fora de la realitat (pilota rodona, la vela té forma de triangle) i s'introdueixen quantitat de nocions a través de fitxes decidides fora del

context escolar, a l'editorial. Una especial preocupació per la lectura i escriptura com a prova de nivell que compromet ha conduït a dissenyar uns abstractes exercicis de pre-lectura i pre-escriptura que avorreixen els infants deixant de banda tot el que pot motivar l'infant fora de l'escola: rètols de grans lletres i que la gent escriu a mà, o potser a màquina.

Un altre cas a considerar és el de les falses alternatives no directives. Per evitar un treball uniforme dels alumnes, per respectar els ritmes personals s'organitza la classe en racons de manera que els infants vagin passant pels diferents llocs de treball. Flac favor als infants que tenen un ambient familiar poc estimulant i que ja arriben a l'escola endarrerits de llenguatge o amb hàbits de desordre. Incoherència quan això es posa en pràctica en procediments d'immersió a la llengua catalana en ambients d'infants de parla familiar castellana. Com parlen els infants als racons? En llengua castellana, naturalment. La darrera iniciativa de racons: el racó dels contes o de la música; els infants tenen disponible un "walkman" amb una cinta de conte o de música i s'aïllen a escoltar. L'escola, situació col·lectiva per excel·lència ja inicia a l'individualisme que després practicaràn els nostres alumnes a les excursions.

La fosilització de les grans alternatives pedagògiques per no raonar amb criteri propi es ben freqüent entre mestres ben responsables del seu treball. Mestres que segueixen fidelment el sistema Montessori amb el material didàctic ortodoxe (torre rosa i torre blava, lletres de paper de vidre) no prenent en consideració la quantitat de material de construccions que els infants tenen per jugar, de material encaixable, de trencaclosques. Apliquen exercicis de so-silenci com va proposar la doctora ignorant que després de la seva aportació hi ha hagut molts canvis: la

ràdio, la televisió, els enregistraments sonors. Mestres que segueixen fidelment els grans centres d'interès proposats per Decroly amb infants d'una societat d'abundància que no han sentit fam, que no han passat mai fred i que poc necessiten fer res perquè tot els ha estat fet. Centres d'interès llargs, domesticats, proposats des de l'editorial, que demanen al mestre una contínua estimulació en detriment d'atendre interessos molt més concrets i vius que els infants porten cada dia.

Al Cicle Inicial d'E.G.B.

Prova de la falta de reflexió coherent es que encara s'ensenya a llegir i a escriure amb una lletra que no és la primera que veu l'infant. La lletra lligada o cursiva és ja la menys habitual als ulls de l'infant. Veu molt més sovint rètols de carrer, senyalitzacions i text en pantalla de televisió que estan escrits amb majúscules o amb script.

¿Quin codi escrit fan servir la majoria de comunicacions socials? La lletra deslligada, la lletra script o d'impremta. Però els mestres segueixen traient argumentacions que puguin justificar fer les coses com fa molts anys que es fan: la motricitat fina, la unitat de la paraula, la direccionalitat del traç, la facilitat de pas de la lletra lligada a la lletra impresa habitual, la personalització de la lletra lligada... Tot plegat, raons de poc pes i que aviat poden ésser contradites. La lletra lligada és una evolució de la lletra escrita determinada per l'instrument: l'escriptura contínua era més fàcil amb la ploma de ganso i s'evitaven taques però els instruments d'avui són bolígrafs i retoladors, tots instruments de bola que s'apliquen millor verticalment que obliquament i faciliten una lletra de caràcter retolat més que

caligràfica. L'avantatge de la paraula lligada és contradictori; els enllaços dificulten la lectura i encara més l'escriptura alhora que són els que faciliten la deformació de la lletra. L'únic model de lletra que podem oferir a l'infant és la del material escolar i la lletra que la mestra fa a la pissarra; els adults, en general fem una lletra ben poc regular i el mateix mestre no acostuma a fer-la tan regular fora de la classe. Perdem la possibilitat que l'infant vagi practicant la seva lectura incipient al carrer i veient la televisió o els titulars d'un diari o d'un prospecte de publicitat. ¿Per què a l'infant li resulta més fàcil aprendre els signes numèrics? Perquè sempre es fan servir els mateixos signes a l'escola, al carrer, a casa o a la televisió.

Tot plegat fa difícil exigir de l'infant una lletra clara i regular i podem perdre una excel·lent motivació: anar llegint per tot arreu. De la projecció personal a través de la lletra no cal parlar-ne avui atès que l'escola ha recuperat el dibuix lliure i el grafisme per a conrear l'expressivitat. En conclusió, l'escola s'entesta a ensenyar en una lletra especial i exclussiva per a l'escola. Hi ha hagut editorials que han preparat materials en lletra script però no han tingut sortida a causa de la rutina i de la por a la novetat dels mestres.

Una altra situació a considerar és la d'incorporar especialistes al Cicle Inicial. Amb infants de sis i set anys són cada vegada més els mestres que atribueixen part dels problemes d'aprenentatge a la falta d'especialistes. Es demanen especialistes d'educació física, de música i de plàstica. Com es podrà fer un ensenyament globalitzat amb un horari fragmentat i amb intervenció de tants professionals? Tampoc té massa sentit fer unes activitats de plàstica de música o d'educació física deslligades de les altres activitats de vocabulari, de coneixement del cos,

d'observació de la natura o del carrer. ¿Quin sentit té una hora setmanal de música si el que convé és cantar cada dia, formar la veu i incorporar la cançó a d'altres activitats: cançó per vocabulari, cantar dibuixant...? ¿Com coneixerà el mestre a l'alumne al qual no observa en exercicis de motricitat o en jocs motrius que s'encarreguen a un especialista d'educació física? ¿Com interpretarà els problemes de motricitat fina? ¿Quin sentit té aïllar la plàstica i separar-la de les activitats d'observació guiada o del conte explicat amb riquesa de detalls?

El principi de respectar els diferents ritmes dels infants s'ha aplicat més a activitats d'observació i experiència, d'expressió o de manipulació que a les activitats bàsiques d'aprendre a llegir, a escriure, a calcular. Aquestes són les activitats que demanen d'una manera anticipada unes operacions mentals més formalitzades i no tots els infants estan madurs al mateix moment. I és justament en les activitats de lectura, escriptura i càlcul que es fa avançar a tots els alumnes al mateix ritme i aviat queden en evidència els que no segueixen per als quals ja es demana suport especial. Respectar els diferents ritmes i diferents moments maduratsius no vol dir fer més intensiu el treball de l'alumne amb una ajuda directa; ha estat mal entès. La diversitat de ritmes s'ha de facilitar en aquestes activitats més exigents i possiblement no sigui necessària en els aprenentatges de caràcter més cíclic que s'aniran repetint en d'altres oportunitats.

Al Cicle Mitjà d'E.G.B.

Tots els mestres s'atreveixen a treballar amb els alumnes de 8 a 10 anys. No presenten dificultats especials: ja saben llegir i escriure i encara no se'ls demana un especial grau d'abstracció. Però justament per això, molts mestres han induït una dinàmica de relaxament i de poca exigència i de massa tranquil·litat. La gran capacitat de treball dels infants d'aquestes edats, gràcies a l'estabilitat afectiva i a l'alt grau d'interès que tenen per tot, acostuma a ésser ben poc aprofitada. En general es treballa poc al Cicle Mitjà i tot això es troba a faltar al Cicle Superior.

Una intervenció poc exigent i poc reflexionada per part del mestre condueix a abandonar els hàbits adquirits anteriorment o a formar mals hàbits de treball: les estones d'operacions aritmètiques es fan xerrant constantment, no hi ha hàbits de silenci i es consulta davant la menor dificultat no esforçant la pròpia capacitat mental; els infants no s'habituen a consultar davant del dubte i tiren pel dret fent més errors dels que serien explicables; ja se'ls habitua a escriure amb llapis amb la consciència que s'equivocaran i poden esborrar, de manera que hi ha infants que esborren més que no escriuen; massa d'hora el mestre opta per corregir a la pissarra abandonant una correcció personalitzada que a aquesta edat és imprescindible.

Els mestres no intervenen en els jocs i avui els alumnes no saben jocs atès que s'ha perdut la tradició de jugar al carrer. Si es deixa fer sense intervenció, la tendència és de reproduir els models més estereotipats: els nens juguen a pilota, generalment a futbol, acaparant les grans superfícies de pati; les nenes es refugien en raconets parlant o saltant a gomes. De vegades però, els alumnes de

Cicle Mitjà han de fugir quan arriben al pati els més grans de Cicle Superior atès que ni es pensa en fer unes normes reguladores per a la distribució de patis.

Es desaprofita l'oportunitat de suggerir activitats per al lleure d'uns alumnes que per edat tenen una gran receptivitat. Els mestres més atents demanen que llegeixin a casa i que apleguin alguns materials d'observació o de documentació. Rarament es fa una previsió anticipada del que pot ésser interessant veure de la televisió i pocs mestres atinen a suggerir activitats d'animació infantil o socio-cultural que es realitzen al barri (concert de coral, titelles, danses, cinema, sortida de natura).

Al Cicle Superior d'E.G.B.

La diversitat de mestres que no treballen amb coherència d'equip amb una encertada direcció comença a generar desconcert en els alumnes o bé mandra doncs s'acomoden sempre al professor que té més màniga ampla encara que no el tinguin precisament en el millor concepte. Cada professor exigeix per la seva àrea o assignatura i són comptats els casos de mestres que assumeixen la funció de tutor de manera personalitzada en cada alumne vetllant pel seu treball en totes les àrees.

L'aprenentatge escolar comença a desconnectar-se de la vida real de manera absoluta. Es poc freqüent que l'aprenentatge s'apliqui a responsabilitats vitals: càlcul de les despeses que la pròpia família realitza en una setmana o capítols de despeses del pressupost anual d'una família, escriure cartes o articles als diaris respecte a temes que afecten, concertar visites en nom de l'escola amb les explicacions i

contactes necessaris, escriure un reportatge estructurat d'un viatge familiar, analitzar la pròpia dieta alimentícia setmanal i proposar correctius convenients, realitzar alguns treballs de pretecnologia en benefici propi o de l'escola (prestatgeria per a l'habitació, conillera per a una classe dels petits, decorats i enllumenat per a l'obra de teatre).

No es compta amb els temes i fets d'actualitat que ja estan en l'atenció dels alumnes per desenvolupar aprenentatges estructurats: esdeveniments polítics, catàstrofes sísmiques, eclipsis, drets humans, descobriments científics, invents tecnològics, temes de significat planetari. Els alumnes tenen a l'abast diaris, suplementes de diaris, revistes, televisió i ràdio però no se'ls ajuda a convertir en coneixement aquestes informacions i no es crea un ambient estimulat de la lectura i de la recollida d'informació.

El professorat tendeix a limitar-se a la feina de les classes i no intervé en els temps lliures i festius. Així, en el trajecte de les excursions ni es documenta, ni es dirigeix l'observació ni es canta repertori de cançó apresada a l'escola (perquè no hi ha repertori). Els alumnes no tenen més patrimoni que les gastades cançons d'autocar (carrascal, una sardina...) que justament per donar-els-hi alguna novetat acaben amb alguna provocació de mal gust. Bon nombre d'alumnes porten els seus "walkman" amb l'aparença d'escoltar però en la pràctica tot es converteix en una exhibició de la qualitat dels aparells o de la novetat de les cintes davant la ignorància dels professors. La música i cançó pop que escolten dóna peu a tonades que tots coneixen però que generalment no poden seguir per desconeixement de la lletra anglesa i també perquè són cançons impossibles d'interpretar sense el suport instrumental. Hi ha casos de més permissivitat: algun alumne porta un voluminós ràdiocassette que sovint engega a bon volum i a vegades per

resoldre el conflicte el mestre decideix que el conductor posi ràdio o música a través de la instal·lació de l'autocar.

A les festes de final de trimestre les actuacions no són generalment creatives. Si el mestre proposa que els alumnes facin alguna cosa sense intervenir-hi ell directament, amb creativitat lliure segons diuen, generalment es troba amb un format televisiu (concurs, paròdia o rèplica) amb tan poca consistència argumental que provoca desordre abans d'arribar al final. A part d'això la indiscutible festa: patatetes, ganxitos, galetetes, coca-cola, paperets i marxa, potent marxa. Cada vegada hi apareixen més sorpreses amagades per posar-se a to (cervesa amb anís) i quedar una mica col·locat i acabar en plorera o vomitera. Alguns mestres resten al marge i deixen fer als alumnes perquè, diuen, que els alumnes no volen fer altra cosa i no volen participar a la festa general de l'escola perquè ja se senten grans. També hi ha mestres que reviu la seva adolescència amb aquests jocs de precocitat. Quina pedagogia s'endevina en tot això?

A l'Ensenyament Secundari

No cal insistir en la necessitat de renovar profundament l'Ensenyament Secundari car ha estat un dels mòbils més importants de la reforma educativa projectada. A l'enfoc psicopedagògic de tota la reforma i l'explicitació que no hi ha el mètode per excel·lència s'afegeix l'optativitat i la diversificació curricular especialment concebuda per a l'etapa secundària. L'objectiu és en tots els casos donar una oferta educativa a la mida de cada alumne.

Però l'encertada proposta curricular així com les orientacions per a l'avaluació poden volatilitzar-se si no es crea l'ambient educatiu adequat.

Per ambient educatiu entenem un entorn gratificant i estimulants, que convida i engresca a treballar, que desvetlla nous interessos cada dia, que facilita situacions de treball organitzades, diverses i eficaces, que alimenta unes relacions personals amb companys i professors que afavoreixen el creixement personal i que tot el conjunt fa que cadascú se'n senti responsable del seu èxit, rutina o fracàs. Evidentment, aquest no és l'ambient habitual dels nostres centres d'ensenyament secundari: els alumnes arriben més aviat tard, prefereixen esperar fora o al bar i s'alegren de l'absència del professor per seguir passant l'estona sense complicacions.

La primera iniciativa per a crear un ambient educatiu és indiscutiblement una empresa del conjunt de professors en una decidida unitat d'acció en una direcció ben explicitada i unes fites de referència clares per a tots. L'equip de professors haurà d'invertir molta iniciativa, temps i energies per crear un ambient de comunicació personal i de comunicació d'aprenentatge, per motivar hàbits d'ordre, de netedat i de respecte de les instal·lacions.

Els alumnes hauran d'accedir a responsabilitats gens fictícies, decisives per al funcionament del centre escolar però també hauran de participar de manera real en la seva gestió i en la presa de decisions. El canvi que es vol d'entrada és realment significatiu respecte al punt de partida. Caldrà temps, conviure un temps en la incertesa de l'encert del camí i acceptar la negociació acordada entre professors i alumnes.

Per garantir que tots els alumnes s'hi sentin compromesos no hi ha res millor que les responsabilitats de producció o de prestació de serveis (copisteria, recepció, jardineria, comunicació, ajudant de laboratori). Aquestes activitats de treball han d'ésser valorades com les activitats d'estudi i han d'ésser progressivament perfeccionades. Hauran doncs de figurar en horari i ésser també objecte de qualificació si es qualifiquen els aprenentatges. L'educació secundària, l'educació que oferim a noies i nois de 14 a 18 anys, l'educació que necessiten nois i noies que estan cristal·litzant la seva personalitat, ha de combinar estudi i treball, afavorint valoracions complementàries a l'èxit en l'estudi (Teixidó, 1989).

"El treball realitzat per l'alumne ha d'ésser part integrant del currículum de l'educació secundària i ha d'ésser avaluat amb la mateixa categoria que les matèries d'estudi. Així mateix ha d'ésser una de les informacions bàsiques per a una efectiva orientació professional i d'estudis, única manera d'evitar una selectivitat final competitiva." (Teixidó, 1989, I).

En un procés evolutiu sense interrupció cal portar els alumnes de les activitats més típicament escolars, a les activitats de producció i serveis de la comunitat escolar i posteriorment a activitats de producció i serveis de l'entorn comunitari o a les de creació personal de caràcter artesanal, artístic o expressiu.

També a l'educació secundària, i encara de manera més sistemàtica que en l'etapa anterior, l'escola ha d'intervenir en el lleure i no tant per una voluntat d'intervenció i control sinó per habitar a un aprenentatge continu, a l'educació permanent, que es realitza amb propostes pedagògiques sobre l'entorn i l'actualitat cultural. L'escola ha de fer propostes sobre una exposició que hi ha a

la ciutat, sobre una obra de teatre que cal anar a veure en grup d'amics i no com a col·lectiu escolar, sobre un viatge de vacances o sobre una estada guiada a un parc natural. Alhora, l'escola ha d'orientar personalitzadament els alumnes suggerint activitats d'educació no formal que puguin afavorir al creixement personal com per exemple col·laborar en una emissora local de ràdio, dibuixar tires de còmic, fer de monitor de colònies o de cap a un agrupament escolta, dirigir la secció infantil d'una coral, associar-se a un grup estudiós i defensor de la natura, incorporar-se com a voluntari a una organització humanitària, estudiar més idiomes o fer cursos específics d'informàtica...

La reforma de l'educació secundària no pot reduir-se a una nova proposta de currículum. Un bon currículum sense una transformació en profunditat del clima educatiu, sense avançar en l'articulació estudi-treball i sense obrir-se a la incorporació receptiva i activa a la vida cultural i social no resoldrà el problema de l'avorriment a l'escola i quedaria en un canvi d'enunciats. Darrera d'això hi ha les condicions de treball dels professors i l'equipament dels centres escolars, una qüestió important però que serà abordada en un altre capítol.

Aquest breu repàs de disfuncions i d'actuacions desorientades als diferents cicles i etapes són habituals i a vegades no s'ha pres consciència de la seva importància però han abocat inexplicablement a una ineficàcia global de l'escola com a institució. Massa sovint l'escola és una institució que guarda els infants i si pot els donarà els aprenentatges bàsics però això no ho pot garantir ni a partir d'una avaluació prèvia de l'alumne quan aquest ingressa a l'escola. Massa pares estan tranquils, desconeixen els avenços que ha de fer el seu fill fins que

aquest arriba a segona etapa o a 8è. d'E.G.B. i s'adonen que no obtindrà la graduació escolar. Si els adults no valoren el treball ben fet i solament els preocupa la qualificació acadèmica no podem esperar que els infants es regeixin per un altre patró. I si a l'infant solament el preocupa la qualificació, solament se'n sortirà si està entre els més capacitats. Garantir l'interès de l'alumne per la tasca escolar és indispensable i és la garantia que el major nombre d'alumnes obtindrà uns bons resultats escolars.

No hi pot haver clima educatiu a l'escola si no es garanteix un clima humà previ. Massa vegades veiem com alumnes i professors es creuen pels corredors sense saludar-se. Són l'excepció els alumnes que saluden al conserge que està al cancell de l'escola o que acudeixen a secretaria demanant les coses amb afabilitat. Evidentment fallen els patrons de convivència dels alumnes però potser els professors no han dedicat el necessari temps a considerar la importància d'aquestes funcions per als alumnes i per al normal funcionament institucional. Malgrat que els alumnes de B.U.P o C.O.U. poden tenir un nivell d'estudis superior al d'aquests treballadors del centre han d'entendre el respecte que cadascú mereix per la funció que desenvolupa i pel fet de ser persona.

Es greu que la institució escolar habitui els alumnes a treballar a disgust, a treballar superficialment i sense interès. Això té una eficàcia limitada. Sempre ha estat limitada a la bona capacitat de l'alumne però avui, conforme evoluciona el mode social de viure l'eficàcia del treball fet sense interès tendeix a zero. La societat no és coercitiva a primera vista malgrat ho sigui a l'hora d'accedir a estudis superiors o a l'hora de buscar un lloc de treball. Difícilment l'alumne pot acceptar coercions

d'entrada si bé més endavant li haurem de fer veure la necessitat i importància de l'exigència si vol acreïxer el grau de llibertat personal en les seves eleccions.

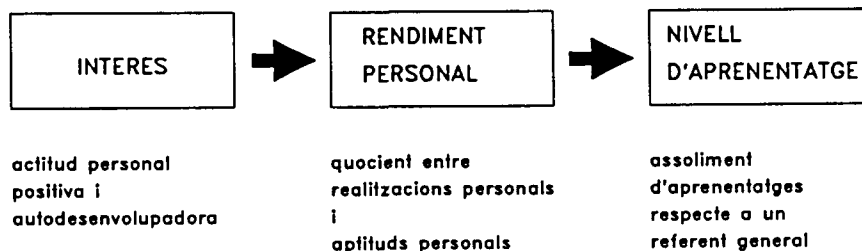
Hi ha indicadors externs clars de la ineficàcia de l'escola. La uniformitat dels horaris i la seva perpetuació durant tot el curs i d'un curs a l'altre indueix a la monotonia i a l'avorriment. Es un model estable per a una societat estable. Avui es viuen més contrastos, més canvis. No hi ha raó que impedeixi organitzar els horaris per trimestres, amb mòduls de temps d'extensió variable segons les activitats o matèries. El treball de classe queda massa tancat a la mateixa, no es fa de manera interessant que interessi donar a conèixer als altres alumnes, no s'omplen els corredors espaiosos de material exposat i de provocacions al coneixement. Es tot massa monòton per engrescar tots els alumnes que presenten tanta diversitat.

Hi ha en canvi uns elements uniformitzadors dels alumnes: els continguts de comunicació de masses, la inducció al consum, la informalitat en les relacions... que s'han de processar a través de la informació i el coneixement per tal que cada alumne prengui una posició personalitzada. Una pedagogia que vulgui ésser eficaç és inevitablement una pedagogia d'intervenció, intervenció formal, intencional, directa i oberta i com a tal no pot promoure la monotonia o l'avorriment. Una pedagogia d'intervenció que malgrat això promou la llibertat i decisió última de l'alumne i el protegeix de determinacions no confessades perseguides per la publicitat comercial, per la propaganda del tipus que sigui.

Identificació amb la tasca escolar

Si l'avorriment a l'escola canvia de signe es converteix en identificació amb la tasca escolar. Aquesta és una condició inexcusable, és una condició prèvia de la reforma educativa o de la transformació de la institució escolar per assolir una educació de qualitat. En la pre-adolescència, és fonamental aconseguir la plena identificació amb la tasca escolar (Cardús, 1983) i el canvi de continguts és menys important que la manera de transmetre'ls.

L'aprenentatge segueix una seqüència inalterable si ha d'ésser un aprenentatge integrat a la personalitat de l'alumne:



[Gràfic 10] Seqüència inalterable de l'aprenentatge (Autor).

L'interès és el primer pas. L'interès desvetlla una actitud positiva: receptivitat, atenció, predisposició a l'acció... Per això és necessari partir dels interessos que ja té l'infant; avui són molts els estímuls que ja han desvetllat

el seu interès abans d'anar a l'escola i no poden ésser ignorats. Solament després de garantir l'acompliment del primer pas podem esperar el segon.

El rendiment personal és el segon pas. No és un rendiment escolar objectiu, relacionat amb un indicador de referència establert per als infants d'una edat determinada i per a superar els aprenentatges d'una àrea o matèria determinada. El rendiment escolar de l'alumne és la relació que hi ha entre les realitzacions d'aprenentatge i la capacitat que se li suposa a un alumne en base a observació i contrast de proves homologades. El rendiment d'un alumne té una clara expressió matemàtica: el valor $= 1$ correspon a positiu, el valor > 1 correspon a molt positiu i el valor < 1 correspon a negatiu.

Si l'interès ha estat avaluat positivament cal explicar-se les causes d'un rendiment negatiu. Si l'interès ha estat avaluat negativament no cal esperar un rendiment positiu encara que pugui donar-se en infants ben dotats. Si l'interès és positiu i el rendiment d'un alumne és positiu podem verificar el tercer pas.

El nivell d'aprenentatge assolit és o no és el proposat per als alumnes d'una determinada edat en una determinada àrea o matèria? Si el nivell d'aprenentatge és positiu, estem desenvolupant una pedagogia òptima. Si el nivell d'aprenentatge és negatiu i hem considerat positiu el rendiment personal acceptarem les limitacions de l'alumne i l'ajudarem a desenvolupar-se d'acord amb les seves possibilitats.

Que els alumnes assoleixin un nivell d'aprenentatge positiu, és a dir que obtinguin qualificacions de suficient a excel·lent no és necessàriament un indicador de bona pedagogia. I sí que és un indicador de pedagogia

contradictòria, estafeta i un atemptat a la personalitat de l'alumne si els resultats escolars s'assoleixen amb un mal rendiment de l'alumne i sense haver captat el seu interès. Sabem que n'hi ha molta d'aquesta pedagogia que no és altra cosa que expedició de qualificacions i títols per als alumnes que són capaços d'aprendre sense escola i que no té alternativa per als alumnes que presenten un perfil d'aptituds corrent amb factors menys afavorits.

La psicologia evolutiva ha maldat per explicar l'aprenentatge i el coneixement. El corrent de la psicologia genètica ha desenvolupat una intensa recerca en aquest punt. Sobre una base de coincidència es posen de manifest diferents interpretacions que cal considerar complementàries. Són especialment significatius els enfocaments interpretatius de Piaget i Wallon que posen l'accent en la intel·ligència i en l'emotivitat respectivament.

"Malgrat les diferències més o menys accentuades en certs moments, cal considerar els seus treballs com complementaris: Piaget ha aprofundit fonamentalment els processos propis del desenvolupament cognitiu, i Wallon en el paper de l'emoció al començament del desenvolupament humà. En assenyalar diversos estadis, Piaget ha insistit en els canvis estructurals característics de cada etapa del desenvolupament cognitiu, canvis relacionats amb la conducta infantil en sentit general. H. Wallon s'ha fixat fonamentalment en el desenvolupament de la personalitat com a cosa total, i ha proposat que es caracteritzi cada període per l'aparició d'un tret dominant, pel predomini d'una funció sobre les altres." (Ajuriaguerra, 1970: 21-32).

Certament que l'enfoc epistemològic de Piaget és el que s'ha estès més en l'orientació psicopedagògica de les nostres escoles i en base a les etapes de l'evolució de l'intel·lecte segons Piaget, els estadis evolutius, es varen dissenyar els nivells educatius i etapes a la Ley General de Educación de 1970 si bé per interessos corporatius i negociacions de darrera hora el sisè nivell d'EGB va quedar

a la segona etapa. Ara una vegada més en el Projecte de Reforma Educativa es dissenyen les etapes educatives d'acord amb els mateixos estadis evolutius .

Les investigacions de Piaget han conduït a formular lleis universals del desenvolupament aplicables a la intel·ligència humana en general, independentment de la cultura ambiental. Els estadis evolutius seran vàlids per a tot entorn cultural si bé segons el grau d'estimulació es produiran a diferent edat. Tan és així que sembla que s'arriba a constatar que es tracta d'un fet evolutiu sobre el qual l'educació té poc a fer. "Tanmateix, segons la teoria de Piaget, aquests canvis són els únics dels quals no s'hauria de preocupar l'educació, perquè, si es deixen els nens al seu propi ritme i se'ls assegura un nombre suficient d'experiències no específiques, aquestes adquisicions es produeixen inexorablement amb la mateixa naturalitat que s'aprèn a caminar o a parlar." (Coll, 1986).

Ben al contrari, l'aportació a la psicologia genètica de Henri Wallon ha passat més desapercebuda. El seu enfoc és de caràcter ontogenètic i per comptes de pretendre trobar unes lleis universals que expliquin el coneixement s'interessa pels procediments de la persona concreta en un medi natural, social i cultural determinat. Wallon analitza la interacció ésser humà - medi i comprova com es produeixen successives estabilitzacions i desestabilitzacions fins arribar a l'estadi adult. Així, en l'etapa evolutiva, des del naixement a la joventut s'alternen estadis de dominància emocional amb estadis de dominància cognitiva. Són emocionals els estadis I: primer any de vida; III: personalisme de 3 a 6 anys; V: pubertat i adolescència. Són cognitius els estadis II: sensomotor de 1 a 3 anys; IV: pensament categorial de 6 a 11 anys. A partir de la joventut i a la vida adulta s'alternen durant tota la vida dominàncies emotives i dominàncies cognitives o racionals o

així hauria d'ésser en la persona equilibrada. Cal aplicar la raó en circumstàncies difícils i davant dels problemes i cal descarregar-se de la tensió inevitablement acumulada amb moments d'explosió emotiva, sigui desfogant-se en el plor o sigui disfrutant joiosament dels moments i les persones agradables.

Completant el punt de vista citat de César Coll els canvis de caràcter ontogenètic són els que més haurien de preocupar a l'educació i situen l'àmbit on una actuació intencional pot provocar modificacions més significatives. Acompanyar l'alumne en la seva interacció amb el medi, el medi concret on viu: medi socioeconòmic acomodat, medi obrer suburbial, medi rural aïllat, medi familiar desestructurat, medi familiar de super-protecció, medi de conductes massificadores... és una important intervenció de l'educació formal intencional exercida amb bases científiques i amb procediments professionals. Es la dimensió compensatòria que indefectiblement ha de tenir tota intervenció educativa.

La intervenció educativa ha de fer possible que es realitzi el potencial genètic-evolutiu de cada individu i que no es vegi ofegat per les limitacions d'un ambient desfavorable. No es tracta de negar el medi sinó de promoure l'adequada interacció amb el medi. Tota l'evolució cultural de la humanitat, dels diferents pobles, posa de manifest que les limitacions inicials poden convertir-se en progrés superador. (Recordem, a títol d'exemple, que són els pobles que no tenien ous d'estruc o closques de fruits per guardar líquids, els que varen inventar la ceràmica; foren els pobles assentats en paisatges poc lítics els que varen inventar les toves o blocs de fang i palla). Avui, davant d'una societat acomodada i d'abundor, hem de recordar que la necessitat és la que desvetlla l'enginy i pot aguditzar la intel·ligència.

No es tracta, com dèiem, de contraposar l'enfoc epistemològic i l'enfoc ontogenètic per fer prevaler el més consistent. Les seves aportacions són complementàries, seqüencialment complementàries. La primera i més important intervenció de l'escola es situa en l'emotivitat per garantir l'equilibri, per facilitar aquest ritme alternant. Així, en les etapes d'equilibri emotiu és quan l'individu pot realitzar els més importants progressos de caràcter cognitiu que ja estan programats en aquesta màquina tan perfecta que és l'ésser humà; solament cal crear el necessari clima: temperatura afectiva adequada, pluja d'estímuls regulars i petites dosis d'adob que compensin els dèficits del solatge en determinades substàncies minerals. El potencial personal es realitzarà en base a una dotació genètica però no podem esperar ni la mateixa alçada, ni el mateix color, ni la mateixa morfologia doncs cada planta, cada persona té la seva identitat. Sabem que els alumnes seguiran els mateixos processos, fins a aturar-se en un punt determinat, seguint ritmes diferents. El que realment és un indicador per a l'avaluació és que cada alumne desenvolupi totes les seves capacitats i que el seu aprenentatge el capaciti per interaccionar amb el seu medi.

La identificació amb la tasca escolar solament es pot garantir desvetllant l'interès pel coneixement i per l'aplicació del coneixement. De cap manera caben en el nostre model de societat democràtica, pluralista i de llibertats individuals vells sistemes de coacció i càstig per forçar l'aprenentatge. Tot això és ja força clar fins a l'edat dels onze anys. A partir d'aquesta edat, amb la pre-adolescència es desestabilitza l'equilibri personal, s'entra en una nova dominància de l'emotivitat però el sistema escolar intensifica els aprenentatges, entra de ple en aprenentatges formals i provoca un bloqueig que massa sovint és irreversible. Quants nois i noies no perden en

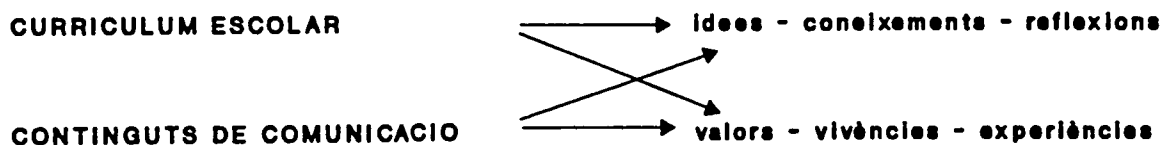
aquesta edat tot interès per l'estudi i pel coneixement?... Caldrà posar molta atenció a aquest període per salvar l'escull i evitar el trencament.

El sistema escolar actual contribueix a aguditzar el problema d'interès pel coneixement a la pre-adolescència. Però la contribució del sistema (o no sistema) comunicatiu no és menor. La prodigalitat de missatges i demandes dels mitjans de comunicació de masses sobre els joves és cada dia més gran. Amb la intervenció dels mitjans de comunicació de masses sembla que ja no existeix la pre-adolescència; es passa directament de la infantesa a l'adolescència sense transició. D'altra banda l'adolescència s'allarga fins els vint-i-cinc anys. Els joves de dotze a vint-i-cinc han estat identificats com els millors consumidors que sense poder adquisitiu propi poden moure els capitals estalviats pels seus pares (roba, música, aparells, moto, cotxe, viatges, equips esportius). Els mitjans de comunicació de masses han sabut explotar les necessitats personals i l'afectivitat de l'adolescent assenyalada per Wallon. S'adrecen al seu desig de personalitat pròpia, a la seva necessitat de contestació, a la seva identificació generacional, a la seva necessitat d'herois i mites.

L'escola no atén la dimensió afectiva i aquesta queda en mans dels mitjans de comunicació de masses o més exactament en mans dels productors que extenen el seu mercat a través de la publicitat i dels programes amb ganxo dels mitjans de comunicació de masses. Els mitjans de comunicació de masses, que estan en una fase de construcció, tenen per objectiu la captació de l'audiència o l'increment de la tirada d'exemplars. No és doncs estrany que persegueixin la identificació de grans masses amb els programes o continguts.

Ara bé, aquesta identificació assídua alimenta interessos ficticis i els fa durables i quasi permanents. Són falsos interessos atès que no responen a necessitats personals i no contribueixen al creixement. Són passatemps en terminologia de l'anàlisi transaccional. Tota persona necessita passatemps però és lamentable que la vida s'ompli tant de passatemps que es converteixi ella mateixa en un passatemps. Això és el que provoquen els mitjans de comunicació de masses en gran nombre de persones que es deixen portar i no actuen amb decisió pròpia. Quan només es desenvolupa la dimensió afectiva i s'abandona la dimensió racional, la capacitat de reflexió, tenim un humà alienat.

La present anàlisi ens condueix a defensar que tant la institució escolar com els mitjans de comunicació de masses han d'actuar sobre la doble dimensió de l'humà, afectiva i racional. L'escola ha de comptar més amb la dimensió afectiva sobre la base de la qual podrà afavorir el desenvolupament de la dimensió racional i l'accés al coneixement.



[Gràfic 11] Convé creuar els continguts escolars més racionals i els continguts de comunicació de masses més emotius.

Els mitjans de comunicació per la seva banda que poden captar grans audiències poden obrir-les a una activitat reflexiva i de coneixement. D'això mateix sembla que comencen a donar-se'n mostres. Els documentals geogràfics, naturalistes o científics que en el passat solament omplien espais buits de la televisió, avui van cobrint cada vegada més espais d'audiència televisiva; els diaris també han incorporat suplementes relatius a fets històrics, a actualitat científica, a itineraris naturals, i a patrimonis culturals.

Tornem l'atenció als nois i noies adolescents, els més desmotivats per l'activitat escolar i més atrets pels mitjans de comunicació de masses i considerem que ens aporten els enfocaments ontogenètic i epistemològic de la psicologia genètica, que com hem dit, són clarament complementaris.

"H. Wallon subratlla el valor funcional de l'adolescència, coincidint amb altres en la importància de l'adolescència en el desenvolupament humà. S'ha dit que l'adolescència és una etapa en la qual les necessitats personals adquireixen tota la seva importància, l'afectivitat passa a primer pla i acapara totes les disponibilitats de l'individu. Però com ha mostrat J. Piaget, aquesta etapa és la del possible accés, intel·lectualment parlant, als valors socials i morals abstractes. No s'ha de deixar passar aquesta etapa sense interessar l'adolescent en els valors, sense fer-li descobrir el deure d'orientar la vida social cap a valors espirituals i morals. El moment en el qual pot descobrir-ho, en el moment en el qual ha de descobrir-ho, ja que després serà massa tard. Hi ha un moment apropiat per a l'aprenentatge; és el moment d'aprendre tot allò que ha de constituir la orientació de la vida de l'home per poder ésser qualificada de veritablement humana. És important el valor funcional de l'accés als valors socials. S'ha de mobilitzar la

intel·ligència i l'afectivitat de l'adolescent, del jove adult, vers el condicionament d'una vida nova en la qual tindrà gran importància l'esperit de responsabilitat tan important en una vida adulta plenament realitzada." (Ajuriaquerria, 1970: 21-31).

S'han de mobilitzar la intel·ligència i l'afectivitat, ambdues. Però si l'afectivitat acapara totes les disponibilitats de l'individu, caldrà atendre aquesta dimensió abans d'entrar en una mobilització intensa de la intel·ligència. Atendre l'afectivitat comporta clarificar la pròpia identitat, activar la consciència del jo i enfortir la voluntat. Quan això ja està en marxa la mobilització de la intel·ligència aporta la necessària reflexió i l'obertura a una realitat exterior i adaptació activa a una societat i a una cultura.

La identificació amb la tasca escolar ha d'ésser perseguida per cada mestre i no depèn exclusivament de les condicions materials i instal·lacions del centre escolar com avui molts volen fer creure autojustificant-se. El problema d'una escola ben equipada poques vegades i a pocs llocs ha estat resolt. Sembla que avui s'està avançant considerablement en aquest sentit (ordinadors, vídeos, equips de so, laboratoris...) i amb tot ni de bon troç es pot parlar de situació ideal. Però els alumnes a casa disposen de molts recursos poc aprofitats: recursos materials (electrònica de consum) i recursos documentals (enciclopèdies, revistes, viatges). Mai s'havia disposat de tanta profusió de llibres de text i a molts centres encara es treballa amb apunts de classe. El problema no és nou; Dewey ja l'assenyalava a principis d'aquest segle:

"Si bé és desitjable que totes les institucions educatives estiguin equipades de tal manera que ofereixin a l'alumne oportunitats d'adquirir i comprovar les idees i les informacions en unes recerques actives que presentin situacions socials importants, no hi ha cap dubte que passarà molt de temps abans que totes les escoles estiguin equipades així. Però aquest estat de coses no dona als educadors cap excusa per plegar-se de mans i persistir en uns mètodes que aïllen el coneixement escolar. Cada repàs de qualsevol assignatura ofereix una oportunitat d'establir connexions entrecruades del tema de la lliçó amb experiències més àmplies i més directes de la vida de cada dia (...) Tret d'algun cas accidental, l'experiència de fora de l'escola queda en el seu estat brut i relativament irreflexiu. No està sotmesa a l'elaboració i a les influències expansives del material més precís i ampli de la instrucció directa, la qual, doncs, no està motivada ni impregnada d'aquell sentit de la realitat que adquireix quan es barreja amb les realitats de la vida quotidiana. El millor tipus d'ensenyança comporta el desig de realitzar aquesta interconnexió. Col·loca l'estudiant en l'actitud habitual de trobar punts de contacte i influències mútues." (Dewey, 1916 :70).

En conclusió doncs, la identificació de l'alumne amb la tasca escolar solament es pot garantir si aquesta respon a les necessitats de l'alumne i si té aplicació en la vida externa a l'escola (Delval, 1983). El curriculum escolar ha d'abastar conductes culturals i socials. Per això caldrà valorar també la integració dels aprenentatges avaluant-los en comportaments fora de l'escola, en actuacions habituals de cada dia.

El currículum escolar

El conjunt d'oportunitats educatives que s'ofereixen a l'infant des que entra a l'escola fins que en surt constitueix el currículum escolar. (Autor)

Avui és un concepte ampli que ho ha d'englobar tot, no es pot restringir a les matèries o àrees que evidentment en formen part. Si el currículum té una dimensió de projecte, és una declaració d'intencions educatives (Coll, 1986) que ha d'incloure amb els dissenys curriculars de les diferents àrees, les sortides previstes, les festes escolars, l'exercici de responsabilitats, la intervenció en activitats interdisciplinars i institucionals de l'escola (jocs literaris, jocs olímpics, jornades obertes a pares, setmanes monogràfiques). A partir de l'adolescència pensem que també hauria d'incloure responsabilitats de producció i serveis (secretaria, jardineria, explicació de contes a infants petits, construcció d'equipament i materials de treball).

Front a la concepció dels darrers trenta o quaranta anys, la programació escolar de caràcter més restringit, el currículum escolar és un concepte tan ampli que sempre haurà de quedar obert. Haurà de quedar obert a l'actualitat informativa (temes de caràcter significatiu que cal conèixer i entendre), als interessos manifestos dels alumnes (evidenciant els que són ficticis i aturant-se en els que responen a necessitats personals), a les necessitats socials emergents (estalvi enèrgetic, profilaxi de malalties), a les situacions familiars dels alumnes (separacions de pares, alcoholisme).

No es tracta tant de fer llargs, inacabables, llistats de continguts i de reiteratius objectius. Es tracta més aviat de disposar d'unes coordenades, d'una estructura, d'un instrument tecnològic per a la presa de decisions pedagògiques. El disseny curricular com a estructura ha de suggerir inequívocament intencions educatives bàsiques inherents a les necessitats dels alumnes i derivades de les exigències de la vida cultural i social i ha de poder donar cabuda a tota possible intenció educativa nova que pugui plantejar-se quan es formula el currículum concret d'una escola o es reactualitza a l'inici de cada curs.

El disseny curricular és un entramat entre les categories fonamentals de tots els possibles continguts d'aprenentatge amb les necessitats d'uns alumnes determinats concretat en un temps i en unes condicions escolars: materials, personals i formals. Les categories fonamentals fan referència als àmbits d'aprenentatge: conèixer, saber fer i saber ser així com als objectius terminals avaluables en termes de conducta externa. En tot això, és clar que coincidim amb César Coll i col·laboradors que han elaborat el marc curricular per a les escoles de Catalunya i per a la reforma educativa d'Espanya.

Amb el marc curricular proposat queda definitivament arraconada l'educació que solament persegueix que els alumnes adquireixin uns coneixements, coneixements passius o de record memorístic amb més o menys precisió; que sàpiguen resoldre uns problemes força estereotipats; i que realitzin una sèrie de treballs tipificats. Queda arraconada en la voluntat de l'administració educativa però caldrà un treball molt exigent als centres per tal de canviar pràctiques docents ben habituals encara, especialment a partir del cicle superior de l'EGB i al BUP que conformaran la futura Educació Secundària.

Un primer pas és doncs canviar:

Coneixement passiu o memorístic per

- ♦ *aprenentatge significatiu per recepció.* (Ausubel, 1976),

Exercitació mecànica de problemes estereotipats per

- ♦ *resolució de problemes amb solucions diverses,*
- ♦ *invenció de problemes,*
- ♦ *resolució de problemes múltiples extrets de la vida real.*

Realització de treballs tipificats per

- ♦ *projecció i realització de treballs que resolen interrogants, problemes o necessitats prèviament plantejats.*

El segon pas és singularitzar el currículum que comporta canviar:

Les formulacions acabades que pugui donar l'administració educativa com a model o els models expressats en llibres de text, per

- ♦ *propostes pedagògiques pensades en funció d'uns alumnes que es coneixen,*
- ♦ *considerar els mitjans dels quals disposa l'escola,*
- ♦ *projectar en base al producte de les capacitats dels mestres articulats en equip eficaç.*

Les propostes uniformes per a tot un grup classe o l'obsessió per homogeneitzar el nivell dels alumnes d'un grup o agrupar les alumnes per nivell per

- ♦ *programes de treball individual d'acord amb el nivell de cada alumne en els aprenentatges de forma contínua³, i*
- ♦ *projectes de treball cooperatiu de petits equips no homogenis en els aprenentatges de forma discontinua.*

L'avaluació uniformada en base a un referent igual per a tots els alumnes en funció d'una edat per

- ♦ *avaluació del rendiment personal i del progrés de cada alumne,*
- ♦ *complementat amb una comprovació de mesura objectiva del treball escolar⁴*

Aquest segon pas és inexcusable si es projecta un ensenyament comprensiu: de tots els alumnes que comporta atendre diferències de nivell; de tots els àmbits de coneixement que comporta introduir opcions atès que cap alumne pot abastar-ho tot però coneguent-ho tot pot fer la seva opció i si escau revisar-la.

La voluntat de donar una excel·lent orientació als mestres i professors per tal d'arraconar un ensenyament receptiu passiu ha conduit a redactar complets i extensos documents de disseny curricular a diferents nivells de concreció. La iniciativa, essent molt bona, pot provocar resultats adversos. La publicació de tant material atabala i potser

³ Els conceptes d'ensenyaments de forma contínua i discontinua foren introduïts per Alexandre Galí (1978: 105-110) per distingir respectivament els ensenyaments considerats aptituds escolars (llegir, escriure, comptar) dels ensenyaments de caràcter informatiu (geografia, gramàtica, ciències). On l'autor deia ensenyaments, nosaltres diem avui aprenentatges.

⁴ Alexandre Galí aborda el problema de la mesura objectiva del treball escolar a partir de la consciència tècnica. No tracta el problema previ que hem assenyalat de valorar l'interès de l'alumne i el seu rendiment personal abans de procedir a una mesura objectiva de l'aprenentatge.

acomplexa a mestres clarament preocupats per l'ensenyament, i als que se'n desentenent habitualment els dóna una justificació per seguir desentenent-se'n.

La intenció que tots els mestres facin una reflexió tan aprofundida i llegeixin tots els materials que es publiquen és irrealitzable. Es una reflexió que no està fàcilment a l'abast dels mestres principiants i que si no té per referent una pràctica pedagògica suficient pot conduir a una mala lectura. Però a tota escola hi hauria d'haver un grup de mestres, reduït però amb prestigi, que pogués dur a terme aquesta reflexió i anar-la introduint a tot l'equip de mestres de l'escola. Obviament, els components de l'equip directiu haurien d'estar entre els mestres més formats.

Els tres nivells de concreció en la determinació del currículum escolar s'han d'entendre destinats als mestres més actius capaços de formular el currículum d'una escola. Però el currículum escolar que tot mestre ha de tenir present ha d'ésser un currículum breu, concret i bàsic, el dels aprenentatges que específicament i exclusivament ha de garantir l'escola. Aquests consisteixen fonamentalment en procediments d'aprenentatge a l'Educació Primària que permetren aprendre de manera continuada dins i fora de l'escola i en garantir una estructura bàsica de coneixement a l'Educació Secundària que permeti integrar qualsevol nou coneixement reestructurant els anteriors.

El currículum doncs no pot consistir en uns llistats de coneixements i procediments que es van fent per trams. El currículum ha de tenir una estructura cíclica. Una estructura cíclica de procediments d'aprenentatge té caràcter acumulatiu i cada vegada s'aprenen procediments més complexos en la seva realització i més específics en la seva

aplicació. Una estructura cíclica de coneixements comporta que els temes són recurrents; s'hi torna una i altra vegada amb enfocaments diferents i amb precisió progressiva.

Conseqüentment, cal en cada moment arribar a l'aprofundiment just que es necessita. Tot excés resta temps per a d'altres coneixements bàsics que interessin més i prepara l'avorriment futur quan en anys successius es torni a plantejar allò que ja s'havia plantejat abans d'hora.

Sanvicens (1988) assenyala dos criteris essencials per a la prospectiva del curriculum. El primer és el sentit operatiu que ha de centrar més en activitats possibles que en continguts i el caràcter interactiu amb el món socio-cultural que exclou tota determinació vertical. El segon engloba els trets comuns evidents independentment del tipus d'educació a la qual s'apliqui el curriculum. Assenyala els següents trets: interdisciplinarietat, globalitat, simplicitat, disponibilitat, fonament humà, sentit ètic, sentit social, creativitat, eficàcia i actualitat.

D'aquests trets, al nostre criteri prou clars, volem aturar-nos a justificar-ne tres que ens semblen particularment importants.

La simplicitat del curriculum és imprescindible. La vida social i cultural ja és prou complexa. Justament per això convé un curriculum clar, simple, estructurador que pugui organitzar l'experiència personal i tot coneixement que pugui adquirir-se per qualsevol mitjà. La proposta curricular que fa l'Administració Educativa no és precisament simple i d'aquí ve la nostra posició crítica malgrat estar d'acord en el seu contingut. La proposta curricular actual es pot presentar de manera simplificada sense major dificultat.

La disponibilitat del currículum garanteix que sigui aplicable a uns alumnes i a un medi concret i que aquests adquireixin competències a través de l'activitat. No es persegueixen doncs competències ideals sinó les que convenen a uns alumnes en un moment i ambient determinats. Cal preveure que a cada institució escolar hi hagi un petit equip o una persona disponible capaç de fer un currículum .

L'actualitat del currículum explica que aquest no sigui estable i hagi d'evolucionar amb el temps. La significativitat dels procediments d'aprenentatge i encara més la significativitat dels coneixements a aprendre varien i el currículum si ha d'acomodar per no ésser ineficax i avorrit. El currículum actualitzat per a un curs escolar encara ha de quedar obert a l'actualitat tan significativa dels mitjans de comunicació de masses.

Finalment, volem afegir un tercer criteri. Cada alumne ha de poder seguir el currículum a la carta, a la carta de les seves necessitats. Si no resollem la personalització de l'educació, si no atenem als alumnes amb retard i dificultats i si tampoc atenem als alumnes superdotats, l'eficàcia del currículum serà molt limitada i inevitablement es plantejarà altra vegada la necessitat d'escoles per a superdotats i d'apartar un important nombre d'alumnes a les escoles d'educació especial pel sol fet de tenir un desenvolupament mental per sota de la mitjana de la població.

La clau d'una escola per a tots està en el currículum flexible capaç d'ésser personalitzat. En altre cas, i davant la ineficàcia de l'escola per a molts alumnes, fóra més honest acceptar diferents escoles segons nivell i capacitat

dels alumnes. Però, si no ho acceptem és perquè sabem que és possible un currículum diversificable i perquè educar en la diversitat forma part de la concepció educativa que defensem i que cal a una societat democràtica i plural.

El currículum escolar exigeix del mestre una reflexió i una consciència professional molt àmplia. Com deia José-Antonio López, el mestre ha de tenir quatre consciències: social, pedagògica, tècnica i administrativa. La reflexió curricular inclou de bell antuvi consideracions socials i psicopedagògiques que corresponen a les fonts del currículum socio-cultural i psicopedagògica. La font epistemològica correspon en certa manera a la consciència tècnica que ens fa vetllar per organitzar correctament l'estructura del coneixement. La font filosòfico-antropològica que hem defensat en la nostra proposta correspon a la consciència ètica que ens compromet a respectar les diferents concepcions del món i els diferents sentits que les persones vulguin donar a la seva vida.

La consciència administrativa és posterior a tota la reflexió curricular però no per això és menys important. Es tracta d'informar en termes de comunicació universal del procés seguit en el currículum escolar i del grau i perfil diversificat d'aprenentatges assolits per cada alumne. Diem que no és menys important i és conseqüència derivada de la reflexió curricular. ¿Qui pot traduir en termes acadèmics o de certificació els aprenentatges assolits per un alumne?... Inhibir-se d'aquesta responsabilitat comporta acceptar l'existència de tribunals i exàmens de caràcter exclusivament selectiu. En canvi, si els educadors professionals assumeixen la seva funció d'orientació professional i d'estudis respecte a l'alumne i la funció d'informació dels aprenentatges assolits respecte a la

societat, podem pensar que els sistemes purament selectius de la universitat i d'empreses podrien anar disminuint fins a quasi desaparèixer.

Els educadors però haurem de perfeccionar molt els nostres sistemes d'informació del treball escolar dels alumnes, avui consistents quasi exclusivament en qualificacions d'àrees o matèries escolars. Cal informar en base a un perfil diferenciat d'aptituds i competències així com del grau assolit en els diferents aprenentatges. Això demana un acte compromès davant de la societat però que ha d'ésser estimulador de les capacitats personals de l'alumne i gratificador del treball realitzat. Ningú si no és l'educador, pot orientar l'alumne cap a aquelles activitats i estudis en els quals pot reeixir i sentir-s'hi realitzat. Eviteríem així que sigui tanta la gent que accedeix a llocs de treball o realitza estudis que no estan d'acord amb les seves aptituds i assoleixen resultats mediocres i sovint també dolents.

El tema de selecció i orientació ha estat abordat de manera ben compromesa per Schwartz (1977) i estem fonamentalment d'acord amb el que proposa. Dedicar un capítol a la qüestió i l'aborda amb realisme proposant solucions possibles. En primer lloc seguir i guiar els alumnes i canviar les modalitats d'expedir diplomes. En segon lloc exercitar un control o avaluació contínua però que pugui contrastar-se amb un control extern exercit per uns tribunals permanents que no inhibeixin la decisió de l'equip de mestres. Finalment es pronuncia obertament per promoure la participació de l'alumne.

Evidentment el conjunt de solucions que proposa aquest autor respon a una opció política atès que afecta al funcionament social. Però és també una alternativa

tècnico-pedagògica que correspon al cicle d'orientació proposat al Pla Langevin-Wallon. Es caracteritza per l'oferta d'activitats opcionals a l'hora d'iniciar una primera especialització als adolescents. Avui això correspon a un cicle de 4 cursos (12-16 anys).

Resumint doncs aquestes darreres idees: L'educador per consciència ètica creu en la llibertat de cadascun dels seus alumnes per decidir el sentit de la seva vida i conformar una concepció del món d'acord amb la mateixa en base a una informació objectiva sempre que és possible. L'educador com a professional actua amb consciència social i considera les necessitats que l'entorn socio-cultural planteja als seus alumnes. La consciència pedagògica el fa estar atent a les aportacions de la psicologia i de les ciències de l'educació en general. La consciència tècnica li exigeix oferir una estructura del coneixement clara i ajustada al desenvolupament científico-tecnològic actual que capaciti als alumnes per a la vida activa. Finalment, per la consciència administrativa, l'educador alhora que exerceix una eficaç funció d'orientació en favor de l'alumne, informa de les capacitats i nivell d'aprenentatges que ha assolit per tal que pugui incorporar-se als estudis o llocs de treball que més s'ajustin a les seves possibilitats d'acord amb les seves eleccions.

Resta encara una reflexió addicional i no per això poc important. Es tracta de la negociació del currículum, expressió que hem llegit de Doyle, immediatament ens ha desvetllat el record de situacions docents viscudes. El mestre ha d'haver reflexionat sobre el currículum a desenvolupar amb uns alumnes i l'equip de mestres ha de prendre determinades decisions però a l'hora de presentar

dia a dia el currículum a desenvolupar als alumnes cal demanar la seva acceptació. Cal garantir que els alumnes vegin la conveniència d'aprendre determinats procediments d'aprenentatge i adquirir determinats coneixements. Cal promoure la seva adhesió convençuda en la mesura del possible. Això pot obligar a una negociació entre professors i alumnes per arribar a trobar un punt d'entesa. Refusar aquesta negociació oberta, si els alumnes es resisteixen a determinats treballs escolars, condueix a que el professor pugui acabar acceptant de fet la negociació si els alumnes fan els treballs amb desinterès doncs hi esmercen més temps del necessari o es limiten a preparar l'examen sense interioritzar la matèria.

La negociació és fonamentalment una actitud d'obertura del mestre que duu la iniciativa de l'aprenentatge i no ha de renunciar a ella. Però el mestre que prepara la seva classe a consciència, quan travessa la porta i entra a l'aula, no sap com acabarà tot, no pot garantir que tot es desenvoluparà segons les seves previsions. Si està atent a les necessitats dels alumnes, si copsa el seu estat d'ànim, si estimula la participació introduirà modificacions al seu pla.

Les resistències dels alumnes responen a vivències més o menys fonamentades. El mestre ha d'analitzar-les evitant autoritarismes frontals que no s'ajusten al model social on viuen. A vegades cal acceptar determinades reduccions en el projecte però això és preferible atès que el mestre podrà conservar la iniciativa en l'organització de la situació d'aprenentatge. Optar per postures de principi, inqüestionables, condueix a que els alumnes practiquin resistències més o menys obertes, conscients o inconscients i impedeixin l'exercici de la iniciativa professional del mestre.

La idea de negociació del currículum cal estendre-la també a l'àmbit dels pares atès que aquests actuen com a beneficiaris de l'educació dels fills. Els pares han de comprendre les raons d'un determinat currículum atès que és l'elecció d'un entre molts possibles. Si els pares no poden valorar les activitats que desenvolupa l'escola, si segueixen pensant que fer teatre o pintura és passar l'estona perquè els mestres no són capaços de tenir els infants treballant en silenci més temps, el currículum escolar esdevé un entrebanc.

Mentre els pares no rebin altra explicació, esperaran que els seus fills segueixin els mateixos continguts que ells seguien en els seus anys escolars. Si troben a faltar determinats continguts poden pensar que s'estan rebaixant els nivells d'aprenentatge. Molts dels nous continguts i procediments de treball poden resultar estranys als pares i fins i tot innecessaris. Es inevitable dedicar unes hores a clarificar això amb els pares i implicar-los en les decisions curriculars que proposen els mestres però que ha d'assumir el conjunt de la institució escolar: mestres, alumnes, pares i també els professionals que hi treballen. Kogan (1983: 147-155) es ben categòric en desenvolupar la idea de l'escola com a institució responsiva. Extraïem algunes de les afirmacions més expressives.

"S'ha d'afirmar de manera categòrica i subjectiva que les institucions públiques necessiten ésser més fortes per comptes de més febles. Hem perdut el control del concepte que hi pot haver institucions públiques que continuïn i facin el bé, proporcionant educació basada en un grau raonable de consens. Aquest consens ha d'ésser sempre fruit d'un acord respecte a les maneres com poden resoldre's els conflictes, de les maneres com pot estimular-se el pluralisme i fer-lo funcionar. Però de manera fonamental i en darrera instància, l'escola té èxit si és una institució forta amb la que hom s'hi pugui comprometre, amb motius per fer-ho, tan els professionals que hi

treballen com els seus clients. Si actualment tenim raons per sentir-nos deprimits o mostrar-nos escèptics d'una manera negativa, hem de procurar corregir les coses per comptes de donar l'esquena a allò que ja no valorem. La dissort actual no ha de durar eternament. La privatització del bé públic i la divisió de les institucions i partits polítics en grups petits, sectaris i conflictius poden formar part d'una nova i necessària anàlisi d'on som i d'on voldríem anar. Però abans o després caldrà recomposar les coses. I a les escoles els toca donar exemple." (148-149).

"En poques paraules, l'escola és una institució que ha d'ésser convergent si es vol que funcioni com és degut. Alhora hauria de fomentar i permetre els valors múltiples o plurals. L'escola com a institució convergent significa diverses coses òbvies. Una escola mostra els seus propis valors. Les que ho fan com a exercici conscient són avorrides per a elles mateixes i per als que han d'escoltar-les. La millor manera d'expressar els valors és mitjançant polítiques concretes que funcionen. I la convergència deu acompanyar la consecució d'un consens dins del grup de personal docent i, cada vegada més, entre aquest grup, la junta de govern, els pares i també els alumnes. És difícil concebre que una escola pugui ésser altra cosa que convergent i coherent en allò que es refereix, per exemple, al que ella considera un currículum essencial, per molt que es vulgui evitar aquesta paraula. És dubtós que alguna vegada hagi existit una escola sense el seu propi currículum essencial. I les afirmacions sobre el que hi hauria d'haver al currículum podrien incloure afirmacions tocant a les qualitats desitjables en les que creuen i que defensen els individus que participen al currículum." (149).

Ja hem posat de manifest que el currículum ho engloba tot; és el conjunt d'oportunitats educatives que s'ofereixen als alumnes en conjunt i les que s'ofereixen a un alumne en particular. Hi ha continguts del currículum sobre els quals els pares quasi poden dir-ho tot. Ens referim a les finalitats educatives i als valors que orienten una determinada educació: en el marc de la Constitució perquè ha estat aprovada democràticament, d'acord amb un ideari que si

prèviament s'ha explicitat els pares han pogut escollir lliurement, queden encara per explicitar valors que orientaran l'acció conjunta de pares, mestres i alumnes i finalitats que junts es proposen assolir. Ja s'entén que els pares tenen la màxima intervenció quan els fills són petits i que progressivament va essent rellevats per la presa de posició que ja han d'anar prenent els adolescents i joves.

D'altres continguts i objectius, els de fonamentació social i cultural venen proposats en gran part per l'administració educativa i s'han de completar a partir d'una anàlisi de l'entorn on viuen els alumnes. Les decisions curriculars de font epistemològica i de font psico-pedagògica corresponen de manera específica a l'equip professional dels mestres que han d'actuar amb capacitat pròpia i assessorant-se a partir de plataformes d'elaboració professional (cursos, seminaris, documents i publicacions) però n'han de donar compte de manera clara i raonable als pares, especialment en allò que presenta evidents diferències respecte al currículum que els pares haguéssin seguit en la seva etapa d'escolarització. És molt important aquesta consideració atès que els pares no tenen altre model de referència i podrien no convergir amb l'escola sinó presentar resistència per falta d'informació. Així doncs, els mestres i professors no han de renunciar a prendre les seves decisions curriculars però s'han d'obligar a donar-ne raó als pares.

Hi ha quantitat d'exemples diaris que il·lustren la freqüència de situacions d'incomprensió. Els pares d'avui no poden acceptar que un alumne passi amb el grup-classe si té insuficients cinc àrees d'aprenentatge perquè no ha entès que hem passat d'un ensenyament selectiu (abans de 1970) a un ensenyament estimulatiu (després de 1970) on els alumnes interaccionen amb els que poden tenir la mateixa capacitat i interessos i la repetició és un premi als que no hi arriben per falta de maduresa personal que es pot adquirir amb un

any més. Un altre cas és el dels pares que es troben que els ofereixen una escola activa i de renovació pedagògica sense haver-la demanat i sense que se'ls vagi explicant poc a poc la necessitat que en tenen els alumnes avui. Recordo el cas d'una escola rural unitària de vint-i-quatre alumnes amb una gran mestra on no tenien llibres de lectura amb contingut de ficció perquè els pares es negaven a comprar-los llibres de contes doncs no eren llibres per a l'escola; la mestra va acabar comprant-ne un lot del pressupost propi de l'escola.

Aquesta falta d'entesa entre pares i escola ens duu encara a considerar la necessitat de coincidir en l'orientació de la relació educativa i en la regulació de la convivència i disciplina. Fa referència a la dimensió afectiva de l'educació sobre la qual tan va aprofundir Wallon i que encara no ha estat degudament considerada. Es un aspecte que sempre m'ha preocupat directament i no precisament per una motivació teòrica. Possiblement una anècdota que vaig viure el segon o tercer dia d'exercir de mestre em va desvetllar aquesta sensibilitat. El setembre de 1968 vaig presentar-me davant dels primers alumnes, un grup de tercer i quart d'ensenyament primari. Després de conèixer-los a tots els vaig dir que jo els cridaria sempre pel nom i que ells fessin el mateix. M'havien de dir Martí i així evitàvem tantes variacions com habitualment es sentien: sr. mestre, professor, profe, senyo, don MM, donya SS, senyoreta... Els infants ho van entendre molt aviat i tots em cridaven pel nom, òbviament tractant-me de vostè (era 1968). El Carles, un nano macot i que se'l veia content parlava a casa del Martí explicant això i allò quan el pare li va preguntar que qui era el Martí. En saber que era el mestre li va clavar un clatellot i el va castigar tot recordant-li que havia de dir: "el senyor mestre" (el que deia el pare quan anava a escola). El sentiment de culpabilitat em va fer reflexionar

i decidir que sempre que volgués emprendre una iniciativa diferent del que podien entendre els pares, abans els ho comunicaria de manera raonada.

La falta de coincidència en la relació educativa entre pares i mestres és ben freqüent. Encara hi ha pares que deixen els seus fills a l'escola recomanant-los que obeeixin el mestre amb idea de submissió i el mestre que els rep els demana iniciativa i participació. Hi ha alumnes que a casa reben el missatge d'ésser dels millors de la classe mentre el mestre promou col·laboració i ajuda. Mentre el mestre vol fer reflexionar un alumne a l'escola davant el seu comportament, aquest està acostumat a reaccionar a cops de "vergajo", com em deia un noi de tretze anys. Caldrà explicar-se molt bé davant dels pares per tal que comprenquin el significat preventiu que donem a la disciplina com a hàbits d'actuació o predisposicions front al concepte punitiu de control i sanció en el qual nosaltres vàrem ésser educats.

Les decisions curriculars i les decisions reguladores de les relacions educatives estan influint-se les unes a les altres i ni les unes ni les altres poden ésser oblidades. Explícitament o implícitament, la relació educativa forma part del currículum escolar, potser del currículum ocult que cal descobrir.

Però el consens sobre l'estil de relació educativa acostuma a ésser més difícil que en el currículum escolar en sentit restringit. Fins i tot, una declaració programàtica de fomentar un determinat estil de relació educativa no és garantia que així es faci. Les dificultats es poden fer aviat paleses en els diferents estils docents que són resultat de marcs d'experiència referencial. Solament amb una voluntat de canvi dels docents i amb una acció conjunta

i una revisió contínua es pot crear un estil de relació educativa propi d'una escola que solament és una de les moltes concrecions que pot tenir la declaració programàtica.

La necessitat de consens que assenyalem pel que fa al currículum escolar i també pel que fa a la relació educativa no té solament una justificació social i política. Solament per raons d'eficàcia ja és necessari el consens entre els mestres, els pares i la societat en general. Quan no és així, l'acció de l'escola que correspon generar als mestres troba tota mena de róssecs, tota mena d'entrebancs; avança amb un fre posat. Si mestres i pares poden arribar a un consens, potser junts podran forçar la negociació d'un consens a nivell més ampli, als mitjans de comunicació de masses. La falta de coincidència entre la institució escolar i els mitjans de comunicació de masses, com venim assenyalant, fa molt difícil una acció eficaç de l'escola i és en aquest punt on volem formular propostes d'acció.

**Educació per al treball i per al lleure
educant en el treball i en el lleure**

Els conceptes d'educació formal, educació no-formal i educació informal són instruments d'anàlisi però no són aplicables a l'acció. Des d'una perspectiva fenomenològica no hi ha una delimitació clara entre una i altra i encara és més difícil, si no és impossible, delimitar els resultats d'una i altra. Si no podem aïllar l'educació escolar, l'anomenada educació formal, a les influències de les altres modalitats, tan se val que acceptem la interdependència d'unes i altres amb totes les conseqüències.

S'ha argumentat que l'educació escolar no podia aspirar al monopoli de l'educació i no solament acceptem l'argument sinó que l'enfortirem. L'educació escolar assumeix la responsabilitat de garantir els objectius i continguts de l'educació formal però comptant amb les instàncies d'educació no-formal (clubs infantils, espectacles infantils, colònies i casals d'estiu, corals infantils, agrupacions esportives...) i amb les instàncies d'educació informal (televisió, ràdio, discografia, premsa, cinema, festes populars, iniciatives de lleure...). S'hi pot comptar de dues maneres, incorporant allò que ja han adquirit els infants per posar-ho en joc en la dinàmica escolar i també, a vegades, encaminant a d'altres instàncies educatives d'acord amb les necessitats de cada alumne.

No hi pot haver monopoli possible atès que no hi pot haver barreres entre educació, cultura i comunicació i cap de les institucions especialitzades en pot reivindicar l'exclusivitat. Encara podriem explicitar també la religió, des del nostre punt de vista una dimensió de l'educació, que té la seva funció específica amb evidents incidències en les funcions socials: educació, cultura i comunicació.

Ja vàrem posar de manifest que educació i comunicació apareixen com funcions especialitzades de la cultura, per posar al nivell cultural les noves generacions i per relacionar la diversitat cultural. No es pot concebre doncs l'educació ni la comunicació al marge de la cultura i si això passa, en tenim mostres, l'educació esdevé empobrida, i avorrida i la comunicació esdevé buida de contingut i banal.

L'educació doncs, amb el seu plantejament curricular ha de quedar lligada a la cultura, a la doble dimensió de la cultura: producció i contemplació. I en general, massa sovint no és així. L'educació resta tancada en ella mateixa;

els aprenentatges escolars serveixen per preparar-se per aprenentatges de dificultat superior; els exercicis escolars han arribat a ésser tan artificiosos que l'alumne no n'endevina la relació amb la cultura externa a l'escola. S'ha creat una cultura exclusivament escolar basada en els apunts, en els llibres de text i en uns programes escolars que no indueixen a aprendre cada dia a través del que es veu, es sent i es fa fora de l'escola. Una "cultureta" escolar no interessa, genera avorriment, no serveix per a gaudir de la cultura, ni serveix per a preparar-se per al treball.

L'educació ha de desenvolupar avui un currículum per a la cultura de la producció (treball) i per a la cultura de la contemplació (lleure). Amb tot, el que cal subratllar és la doble dimensió de la cultura, producció i contemplació. Tot humà ha de desenvolupar les seves aptituds de producció o reproducció i alhora ha de desenvolupar la seva capacitat humana d'interessar-se per tot, de contemplarho tot.

Encara que generalment s'entén que el treball es una activitat que condueix a la producció de béns i serveis, incorpora en major o menor grau temps de contemplació. De la mateixa manera, el lleure ("otium" llatí) pot donar lloc a la producció, especialment de caràcter creatiu. El que interessa és contemplar el doble vessant i el reflex que pot tenir en l'activitat laboral o en l'activitat de lleure. Brighouse (1983) reflexionant sobre l'educació del futur considera que han d'abraçar-se els conceptes de treball i lleure però de manera múltiple:

"Però entretant, dins del servei de l'educació és necessari ser polític fins a l'extrem que s'han de prendre mesures per preparar els joves per a un món adult en el qual haurien d'abraçar els conceptes, no de treball i lleure, sinó de:

-treball per a ocupació retribuïda: no necessàriament períodes continus de treball amb dedicació plena, aprofitant els trets competitius i combatius de l'hone;

-treball per a l'ocupació no retribuïda: des del 14 anys aproximadament fins els 65, i aprofitant els elements cooperatius de l'hone;

-treball per a un mateix (lleure): cooperatiu o competitiu segons el gust."
(Brighouse, 1983: 27).

Convé no identificar treball amb retribució i revalorar el treball de voluntariat que sempre ha existit i que avui és contemplat formalment. Convé així mateix entendre el lleure en el sentit del llatí, temps no aplicat intencionalment a una activitat productiva sinó dedicat a la contemplació gratuïta o a l'expressió d'aquesta contemplació que no era considerada treball. D'aquí que el treball fós considerat una activitat poc noble durant tota l'Edad Mitjana fins arribar al Renaixement per a superar l'alienació de teoria i pràctica, contemplació i producció.

Finalment també cal veure com el que inicialment podia ésser lleure s'ha convertit en l'activitat retribuïda de tal manera que la seva producció pot haver estat buscada intencionalment i segons perspectives de mercat posant en entredit la dimensió contemplativa i gratuïta. La història del segle XX, de la societat productiva, ha posat en circulació els marxants d'art, ha multiplicat els premis literaris i ha llençat produccions creatives amb estudis de marketing de tal manera que ja no es destria l'obra de contemplació gratuïta de l'obra de producció forçada.

Educació per al treball no significa una específica preparació per a ocupar un lloc de treball. Per això diem que és alhora educació en el treball, en la realització d'activitats organitzades que es clouen amb la realització d'un producte o d'un servei. El treball serà inicialment per

a un mateix, aviat per al grup amb el qual viu (classe, escola, família) i progressivament per altres en forma de voluntariat o d'activitat retribuïda. L'escola ha d'induir els alumnes a desenvolupar les seves pròpies capacitats de treball que moltes vegades s'aplicaran a activitats de lleure per a la pròpia satisfacció o per a satisfacció dels altres.

Els infants de medi rural encara compten amb algunes iniciatives tradicionals, si més no per necessitats familiars. Aviat hi ha infants que s'encarreguen de donar menjar a l'aviram o de netejar unes gàbies de conills i saben fer-ho perquè ho han vist fer als avis, pares o germans grans. Així mateix, el lleure pot ocupar-se anant a buscar fruita, banyant-se al rierol o anant a rondar amb bicicleta. Però cada vegada això és més limitat, per la poca quantitat de mainada que no permet fer colla, per l'influència de la vida urbana que fa ignorar els recursos naturals (rierol, maduixeres) i difon les activitats urbanes (piscina, esports) i per una actitud dels pares més atenta i alhora protectora.

Aquesta relació de l'educació amb el treball o lleure és especialment urgent al medi urbà. Els infants no juguen al carrer, s'han perdut molts dels jocs tradicionals i els infants no saben estructurar el seu temps amb varietat d'activitats. La televisió pot cobrir un temps important, la música pop, els còmics i potser algun llibre cobreixen la resta del temps. Els infants més petits poden dedicar algun temps a jugar amb les joguines de Reis, moltes de les quals, generalment les més sofisticades tenen una curta durada (s'espatllen els mecanismes, s'acaben les piles o senzillament sempre fan el mateix).

Els infants més grans poden integrar-se en activitats esportives, musicals o artístiques i en aquest cas tenen el temps molt estructurat en activitats d'educació no-formal. Però els dissabtes i diumenges acostumen a tenir poques iniciatives, llevat que la família acostumi a fer un plantejament organitzat. Són poques les famílies que articulen interessants propostes de sortides culturals, excursions a la natura o activitats esportives i encara són menys les que poden estructurar el temps d'estar a casa amb activitats diferents a les que ofereixen els mitjans de comunicació de masses. Ens referim a fer algun treball manual, passar una sèrie de diapositives, organitzar uns jocs de taula o col·leccionar alguns determinats objectes.

Massa sovint es diu que l'ambient social-cultural de la família és determinant per als resultats escolars però no s'actua en conseqüència: suggerir iniciatives, estimular activitats, fer propostes per a enriquir cultural i lúdicament els caps de setmana. Una anàlisi prèvia de l'escola i de l'entorn dels alumnes ha de conduir a dissenyar un currículum escolar compensatori de les desigualtats. Una forma de desenvolupar aquesta dimensió compensatòria és intervenir sobre el lleure dels alumnes així com sobre la participació a casa en determinats serveis (iniciació al treball). No s'ha d'entendre que darrera hi hagi cap intenció de monopoli per part de l'escola i d'altra banda ha quedat prou demostrat que avui és impossible aquest monopoli per part de la institució escolar.

Per cloure doncs aquesta llarga anàlisi pedagògic-curricular de l'escola, i no per això completa, direm que cal desenvolupar una educació per a viure el present de cada dia. No abandonem la idea d'una educació que prepari per a la vida sinó que afirmem que la vida de

demà, la vida d'adult, es prepara actuant sobre el present. Si l'educació pot donar els coneixements bàsics i desenvolupar al màxim les capacitats personals aplicant-les a la vida diària, dins i fora de l'escola, iniciant al treball i ensenyant a aprofitar el lleure no pensem que hi pugui haver avorriment a l'escola i estem convençuts que oferirem l'educació que cal per a fer dels infants i joves, els ciutadans capacitats i participatius que la nostra societat exigeix per a la seva pròpia evolució cultural.

Aquesta transformació del currículum escolar a partir d'una anàlisi del present, de la vida dels infants i joves, de la vida social i cultural dels adults és urgent i inajornable. La major part de nois i noies a partir dels 12 anys van disminuint el seu interès per l'escola i llevat d'heroiques escoles d'excepció, hem d'acceptar que l'escola actual és un pes feixuc i innecessari doncs no es justifica en els seus resultats. Però un canvi de currículum escolar entès com a conjunt d'oportunitats educatives no és un canvi de continguts i procediments, no és solament un canvi de matèries. Un currículum escolar obert a l'actualitat i interactuant amb els recursos de l'entorn exigeix una transformació del model organitzatiu. Canviar el currículum escolar i conservar el model escolàstic d'organització en classes i nivells es canviar els enunciats del currículum i crear un sentiment de frustració social generalitzat.

3.5.

ANALISI

DIDACTICA I TECNO-ORGANITZATIVA

L'ESCOLA HA D'ESSER UN LABORATORI DE PEDAGOGIA PRACTICA ON ES RECVLL LA INFORMACIO I EXPERIENCIA QUE PORTEN ELS ALUMNES, ES PROCESSA I DOCUMENTA LA INFORMACIO, ES DONA LA INFORMACIO QUE NO APORTA EL MEDI, ES PROPORCIONEN DIVERSES SITUACIONS D'APRENENTATGE PER TAL QUE ELS INFANTS-JOVES DESENVOLUPIN LES SEVES CAPACITATS DIFERENCIADES I S'ORIENTA L'ALUMNE PER TAL QUE APRENGUI EN QUALSEVOL SITUACIO EXTERNA A LA MATEIXA ESCOLA.

"L'escola, que estarà penetrada així per una vida nova a imatge del medi, haurà d'adaptar consegüentment, no solament els seus locals, els seu programes i els seus horaris sinó també les seves eines de treball i les seves tècniques, a les conquestes essencials del progrés de la nostra època."

Célestin Freinet

L'escola és ineficaç. Qui en dubta?

Tots els infants han d'anar a l'escola. Se'ls ha reconegut el dret a l'educació. Els infants passen vuit o deu anys escolaritzats i alguns han après ben poca cosa i encara mal feta i més aviat amb poca il·lusió. Els infants que són desperts, aquests sí que van bé i ho aprenen tot i ben mirat, als 14 anys saben ben poca cosa. Haguessin pogut aprendre molt més. També aquests han suportat l'escola amb el seu avorriment.

Hi ha escoles que presenten un excel·lent compte de resultats. El 95% o 98% del seus alumnes obtenen el títol de Graduat Escolar. Aquests alumnes han anat superant tots els

exàmens parcials amb resultats positius, han omplert gran quantitat de fulls fent tots els exercicis però en molt pocs casos se'ls ha demanat respostes d'elaboració pròpia. Aquestes escoles que presenten els millors comptes de resultats generalment són les que no han introduït el comentari de text a les Ciències Socials i demanen que els alumnes recordin noms i dates qualificats d'importants; són les que mantenen gelosament els continguts d'àlgebra però consideren que els alumnes de 8è. d'EGB no poden fer una declaració d'hisenda seguint un model oficial; són les que donen gran importància a l'anàlisi gramatical però segueixen demanant redaccions de deu a vint línies sense cap exigència de contingut comunicatiu; són les que fan saber que tenen laboratori de ciències però les pràctiques dels alumnes es fan al dictat de les instruccions del professor. Les escoles que atorguen més d'un 95% de graduacions escolars sovint compten amb un alumnat selecte que pot reeixir en aprenentatges totalment desconnectats de la vida però que són el que esperen els pares dels alumnes. Els alumnes que possiblement tenen capacitat personal però es desinteressen d'aquests aprenentatges solen ésser orientats cap a d'altres centres amb l'argument de falta d'adaptació a l'escola.

Es podria acceptar l'explicació completant-la: són alumnes que no s'adapten a una escola que no s'adapta a les necessitats socials i culturals d'avui. O és que no és una necessitat social saber escriure bé amb contingut dues o tres pàgines? Saber fer la declaració d'hisenda és una conducta bàsica de la nostra societat o és necessàriament una activitat de professionals especialitzats? Que no llegim cada dia articles d'opinió o se'ns donen dades estadístiques que cal comprendre i interpretar amb criteri propi? No és desitjable esperar de tot ciutadà que sàpiga dissenyar una estratègia de verificació per saber si s'ha fós una bombeta, si falla l'interruptor o si cal reposar un fusible que hi ha al circuit abans de recórrer al lampista?

No podem acceptar l'argumentació en el sentit que no s'han de rebaixar els nivells com tampoc en el sentit que s'han de rebaixar per tal que siguin assolibles per la majoria. Es tracta més aviat de revisar o de reformular els objectius terminals en funció de les conductes bàsiques necessàries per a viure a la nostra societat. Això, però, no impedeix que els alumnes que les han assolides desenvolupin objectius d'enriquiment cultural i intel·lectual d'acord amb les seves capacitats personals. La solució a l'actual uniformisme i academicisme escolar passa justament per solucions organitzatives, per abandonar definitivament l'organització uniforme basada en horaris fixes, assignatures, grups d'alumnes uniformes i estables, professors independents a cada classe, pissarra per a tots i avaluació de l'alumne segons un llistó establert de manera igual per a tots.

A les escoles on un important nombre d'alumnes no assolien uns resultats positius en els aprenentatges tradicionals ja s'ha iniciat per necessitat una recerca de noves formes organitzatives. Assatjos de treball per racons, d'agrupaments flexibles, de tallers rotatius, són formes organitzatives que analitzarem amb més detall, però de bell antuvi ja posen de manifest la necessitat de diversificar les situacions o formes d'aprenentatge independentment de l'eficàcia dels models desenvolupats.

Així doncs, quan parlem d'ineficàcia de l'escola volem considerar-la des d'un doble punt de vista. Un correspon a la falta de rendiment dels mitjans dels quals avui es disposa, l'eficàcia. Un altra correspon a la falta d'adequació dels aprenentatges dels alumnes a les necessitats vitals i socials que tenen, l'eficiència. Aquesta doble falta d'eficàcia és la que ha posat l'escola en una situació crítica.

Sense fer història de l'escolarització al nostre país, convé veure com les condicions de l'escola dels anys cinquanta i seixanta han variat i millorat considerablement durant els darrers vint anys. Ja no hi ha enlloc aquelles classes amb setanta, cinquanta o quaranta alumnes; generalment en són al voltant de trenta i a determinades escoles encara menys. Ja no hi ha infants de dos, tres o quatre graus diferents a una mateixa classe; solament queden mostres d'aquest model a escoles rurals, generalment amb pocs alumnes i no s'ha demostrat que siguin pitjors escoles en l'educació primària. Ja queden ben pocs edificis escolars rònecs i mal adaptats per a escola. Es disposa abundantament de llibres de text profusament il·lustrats, de paper i instruments per escriure i de variat material escolar. No diem que tot això sigui suficient però sí que hem d'admetre que a partir de 1970 s'ha millorat molt.

Malgrat la reducció del nombre d'alumnes per classe, malgrat la millor qualitat dels edificis escolars i malgrat l'existència de força material, els resultats escolars i la qualitat de l'educació ha millorat molt poc. Afirmem que no es correspon en absolut la millora de l'educació amb la millora de condicions que s'ha experimentat. D'això en traiem la conclusió que la millora de l'educació que ens cal i que la societat necessita no està exclusivament condicionada a la millora de les condicions i dels mitjans. Si la millora de condicions i mitjans no s'acompanya de canvis organitzatius importants pot esdevenir totalment inútil. A vegades, introduir mitjans nous sense els necessaris canvis organitzatius té efectes contraris a una millora de l'ensenyament-aprenentatge, es provoca una situació d'incertesa que desestabilitza.

Això ha estat ben poc considerat en el camp de l'educació i tothom ho entén en qualsevol camp. A la construcció l'aparició de nous materials comporta una modificació de les

tècniques de contrucció; a la medecina hospitalària, la disponibilitat de nous equips tècnics modifica la intervenció del personal mèdic i sanitari. L'organització de l'educació i el funcionament escolar han variat ben poc en els darrers trenta anys i en això rau la causa més important de la seva ineficàcia. Nous mitjans i materials han modificat els hàbits socials, alguns dels mitjans han entrat a l'escola però els procediments d'ensenyament, llevat de casos singulars, es mantenen inalterables: hores de classe, professors que expliquen per a tot un grup des de la pissarra, apunts i llibres de text.

Edificis i instal·lacions caducs i empobrits

No s'ha modificat gens la concepció de l'espai escolar: la unitat bàsica són les aules per a grups d'alumnes d'un nivell, algunes aules especialitzades (laboratori, dibuix, projeccions audiovisuals) i corredors que hi donen accés. Les aules són espais de cinquanta a seixanta metres quadrats amb taules individuals arrengrerades i encarades a una pissarra amb taula de professor i potser un armari o prestatgeria. Generalment hi ha poc material als centres d'EGB però no acostuma a haver-hi res als centres de BUP. La norma és potser que cada alumne es porta el seu material per evitar malendreços.

Als centres d'EGB s'ha generalitzat la distribució de taules agrupades abandonant els arrengreraments però sovint es fan explicacions des de la pissarra i els alumnes han de col·locar-se en mala posició corporal per seguir-les. Així

mateix, moltes estones de treball individual es converteixen en treball fet col·loquialment si el mestre no ha donat normes clares i es desenvolupen els corresponents hàbits.

Una modificació important dels darrers vint anys ha estat la del pupitre escolar. S'ha abandonat el pupitre bipersonal de superfície inclinada per taules individuals de superfície horitzontal. Això permet tota mena de combinatòria si l'espai de classe no és massa reduït: individual, bipersonal, i agrupacions de tot tamany. Però una superfície de taula per a cada alumne de 60 X 40 cm. esdevé del tot insuficient si els alumnes han de disposar de full de treball, llibre de text i un atlas o diccionari de consulta. Tampoc es suficient per a un treball d'equip de quatre alumnes una superfície resultant de sumar la superfície individual dels quatre.

No s'ha atès de manera generalitzada la necessitat que té cada alumne d'un espai d'armari i prestatgeria on endreçar els seus llibres i material, la seva bossa o cartera i els petits estris o material per a una realització de caràcter manipulatiu. Així, entrar a una classe quan els alumnes estan treballant és una imatge poc gratificant: les carteres són per terra, els fulls o llibres surten del perímetre de la taula i es rebreguen o poden caure per terra amb una refregada del qui passa entre les taules.

A les classes de parvulari i dels primers cursos d'EGB pot haver-hi un armari carregat de materials, ben o mal endreçat: llibres de lectura, llàpis, barres de cera, pinzells, tisores, barres de goma... Sovint són armaris abarrotats i de mal endreçar. Alguns edificis més recents, i a instàncies dels mestres, han arribat a incorporar un lavabo amb aixeta d'aigua i un taulell que permet manipular pintures i netejar pinzells. També per acontentar els

mestres, alguns projectes recents incorporen uns espais d'armari empotrat a la paret però que acostumen a estar despallats i sense prestatges quan s'estrena l'obra.

Però en general, la concepció de l'aula ha evolucionat molt poc en la idea dels arquitectes que acostumen a dibuixar les aules dels seus projectes amb les taules arrencades com en el millor model escolàstic. Els mestres imaginatius, els seguidors del mestre Freinet que necessiten tant d'espai i mobiliari han estat pocs i tampoc han estat gaire escoltats. Fins i tot a les escoles antigues disposaven de més espai que a les modernes. Quan l'administració educativa parla d'adequar l'ensenyament a la diversitat, de fer agrupaments flexibles dels alumnes i d'aplicar metodologies globalitzadores i/o interdisciplinars (Departament d'Ensenyament G.C., 1990), ignora que els edificis escolars tenen característiques molt uniformes i no estan concebuts en funció d'una pedagogia activa.

Poca atenció s'ha tingut també pels espais especialitzats. Són poques les escoles amb instal·lacions completes de laboratori, taller, sala de projeccions, biblioteca. No totes les escoles que disposen d'aquestes instal·lacions en treuen el rendiment que caldria esperar-ne i d'altra banda hi ha mestres que sense disposar dels espais i instal·lacions han desenvolupat activitats de laboratori, de taller, de projecció audiovisual regular, de biblioteca. Com ho han fet? Unes taules d'experimentació a un racó de la classe, un taller de fusteria al final del corredor, projeccions a la classe transportant projector i enfosquit amb cortines que de retalls de saldo han cosit les mares, biblioteca d'aula per a lectura recreativa amb el fons de llibres resultant del llibre que ha aportat cada alumne, biblioteca de consulta la de l'entitat d'estalvi que hi ha al barri... Hi ha moltes limitacions, falten moltes

condicions d'equipament però la imaginació i la convicció del mestre posen al descobert possibilitats disponibles i poc costoses.

L'escola, una empresa sense condicions de treball

Si en els edificis escolars s'ha tingut poca atenció pels alumnes i per les noves orientacions pedagògiques, no s'ha tingut en compte res per als mestres i per a la seva actuació professional cada dia més diversa i complexa. Havent-hi molt hi ha un despatx de direcció, un despatx de secretaria i una sala de professors amb espais insuficients. Cada mestre com a professional mereix un petit despatx amb taula i cadira, prestatgeria i armari on dipositar ordenadament els seus estris de treball, sovint els que aporta de casa seva, i on deixar una cartera, la jaqueta i la bata. El mestre d'escola no té altra lloc on deixar els objectes personals que la classe dels alumnes, espai on avui el mestre no hi està tot el dia atès que actua en diferents classes d'acord amb la distribució del treball feta en equip. El mestre ha d'anar carretejant els seus estris i gràcies ha de donar que no li desaparegui res.

El dret a un despatx petit individual, per petit que sigui, és inherent a la qualificació professional del mestre, un titulat universitari de grau mig. No haguéssim gosat mai demanar el que pot ésser considerat un luxe o un signe de vanitat: un despatx individual per a cada mestre de no haver-ho vist fet realitat al centre Súnion. Però, a partir d'això fem nostre la proposta atès que és una necessitat per molts motius. Es necessitat institucional per atendre els pares dels alumnes en confidencialitat i no a l'aula on les cadires queden sobre les taules o es passa a netejar a l'hora de les entrevistes. Es una necessitat professional

per poder preparar uns materials de treball i tenir-los disposats sobre la taula o per conversar amb un alumne després d'un incident a la classe. Es una necessitat col·legial per tal que dos mestres puguin trobar-se al despatx d'un d'ells per discutir reservadament una discrepància de criteris. Es una necessitat de salut atès que el mestre pot acabar cansat i pot necessitar asseures una estona, posar música i corregir uns treballs dels alumnes en un entorn íntim. Es doncs un dret i una necessitat que no s'ha negat a cap professional del mateix nivell ni es nega al cap de personal que té al seu càrrec trenta persones. El tractament que es ve donant al mestre posa en evidència la poca consideració que es té per ell i pel seu ofici malgrat les freqüents declaracions sobre la importància de l'educació.

A l'escola no hi ha serveis. El mestre és la mesura de tots els serveis llevat d'un subaltern encarregat de la porta, de guardar les claus i de fer alguns encàrrecs. L'escola solament té els serveis que tenia l'antiga escola de poble de tres o quatre classes: poder disposar de l'agutzil per algún encàrrec o per anar a buscar guix quan s'havia acabat.

L'escola urbana és una col·lectivitat humana d'entre cinc-cents i sis-cents persones que no compta amb un servei administratiu, que no compta amb un servei de manteniment, que no compta amb un servei de neteja, que no té pressupost per a relacions públiques, que no té pressupost per a plantes i flors, que no té una instal·lació de megafonia interior amb música ambiental, que no té ni comunicació telefònica interior, que no té sales d'estar i d'espera acollidores, que no té pressupost específic per subscriure's a diaris i revistes.

Qualsevol empresa petita, qualsevol estança de fira comercial té en compte aquestes condicions que fa molts anys eren luxe, recentment eren imatge i avui són necessitat per estar a l'alçada de la dignitat personal.

Tot el que té una escola són nens i nenes o bé nois i noies, mestres o professors i un conserge. Això correspon a la majoria de centres d'EGB, a quasi tots els centres públics i a bon nombre de centres privats. En tot cas, aquests darrers i els centres d'ensenyament secundari disposen de personal administratiu i subaltern però ni en la proporció ni amb la qualificació suficient com correspon a una escola o institut que és una institució de cultura i ha d'estendre amb la seva acció la cultura a tothom.

Presentem aquesta descripció que respon a una realitat generalitzada sens menystenir els esforços de mestres i directors que han aconseguit donar un tomb a aquest estat de coses. Hi ha centres que malgrat tot, amb la col·laboració dels pares, organitzant anualment la jornada de manteniment del centre o desviant recursos econòmics de procedències diverses, presenten una imatge més digna. Però és justament en reconeixement a aquests centres que una investigació educativa no pot ignorar la deplorable situació en que es troba l'escola en mitjans materials i serveis d'atenció personal en relació a d'altres institucions i empreses de la nostra societat. Les escoles són polsoses, són poc acollidores i la resposta més habitual dels mestres és romandre-hi el menor temps possible. Es pot fer de l'escola un lloc acollidor, atractiu?... Es pot fer de l'escola un lloc on s'hi va a treballar però també on hom s'hi troba bé i no té especial pressa per marxar-ne?...

Si la societat valora l'educació i el treball dels mestres ha de posar-hi les condicions que posa en estudis, tallers i despatxos de professionals del mateix nivell de formació.