

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

L'escola en una societat de tecnologia i béns de consum

L'oferta de productes que hi ha al mercat i que es va reflectint en els centres de treball i en el consum domèstic no es deixa notar massa a l'escola. Avui qualsevol infant o adolescent pot disposar d'una ràdiocassette o d'un walkman i no hem aconseguit un aparell per a cada classe. A les llars hi ha sofisticades cadenes de so de gran potència per a espais petits però demanar una cadena HiFi per a l'escola sembla demanar un luxe. Tot just fa poc temps comencen a entrar les fotocopiadores a les escoles quan als despatxos professionals ja han començat a entrar les de color. Ja està informatitzada qualsevol oficina pública i els ordinadors comencen a ésser un instrument domèstic habitual però l'extensa xarxa d'escoles d'EGB solament té alguns ordinadors per mostra.

Les factures d'una botiga de bricolatge o ferreteria es fan amb ordinador. L'entorn de treball dels hospitals ha canviat moltíssim en els darrers anys per la incorporació d'una gran quantitat i varietat d'aparells tecnològics. Un scanner, una ecografia o una anàlisi automatitzada amb aparells electrònics o de control digital són procediments que en deu anys s'han convertit en habituals en la pràctica hospitalària i mèdica. En canvi l'escola no ha pogut suprimir encara el guix polsós i la pissarra, no pot disposar a cada aula d'aparells de projecció opaca i transparent i d'aparells de so i instal·lar un laboratori d'idiomes supera les possibilitats de tota escola. El mestre d'avui exerceix bàsicament en les mateixes condicions del mestre de principis de segle: bona veu, guix, pissarra i

llibres de text. Li ha estat suprimida la tarima com a signe d'abandonament de l'autoritarisme però no se li ha facilitat res més de caire professional i tècnic.

L'escola no és una institució a l'alçada del nivell de desenvolupament de la societat. Els infants disposen de menys aparells i materials a l'escola que a casa i així l'escola apareix amb poc prestigi davant d'ells, apareix com una institució antiquada. En el passat, l'escola tenia un prestigi per als infants, entre altres coses perquè a l'escola es feien servir llibres, llibretes i estris d'escriure com els de casa o que a casa ni es tenien. L'escola actual apareix com un fòssil del passat, com pertanyent a una altra societat incapaç de formar part de la nostra època i de ser una institució de progrés.

Rutines d'organització que es conserven a través dels segles

Hi ha una sèrie de bases de l'organització de l'ensenyament als centres escolars que no tenen avui cap mena de justificació. Ben al contrari, no s'adiuen als objectius de l'educació actual i són l'impediment per a una flexibilitat organitzativa. La distribució del temps escolar en hores, la parcel·lació del coneixement en assignatures, l'assignació d'assignatures segons professors, l'agrupació d'alumnes en classes estables i el sistema de notes i proves de promoció són els pilars d'una organització bastida fa molt de temps i que continuen per tradició sense que se n'hagi de donar raó de la seva validesa. Fins i tot l'organització escolar com a disciplina científica ha avançat molt poc i té dificultats per concretar el seu cos normatiu i tecnològic. Generalment el debat està situat en els models d'investigació atès que el tradicional acomodament a les teories d'organització

empresarial s'han demostrat ben poc útils aplicades a l'escola. En resum, que l'organització escolar ha aportat una teoria que no entrava en les qüestions que defineixen l'organització tradicional de l'escola: horaris, assignatures, professors, classes i cursos i qualificacions i promoció.

L'estructura bàsica d'hores i assignatures arranca de l'escola medieval: un primer cicle, el trivium, amb gramàtica, retòrica i dialèctica que s'aplicava a la filosofia; un segon cicle, el quadrivium, amb aritmètica, música, geometria i astronomia al que seguia la teologia. L'organització consisteix en assistir a les classes del mestre: els alumnes asseguts en bancs amb tauleta sobre els genolls per escriure i el mestre sobre una tarima. La metodologia és simple: dictat, repetició memorística i utilització de llibres de text que havien estat copiats al dictat. Alguns d'aquests llibres de text ja estaven redactats en forma de diàleg de preguntes i respostes tal com ho preguntaria el mestre. L'única variació que podia introduir-se en un sistema tan pesat era canviar de matèria cada hora i potser de mestre.

El sistema de l'escola medieval, fins i tot el més floreixent de l'escolàstica del segle XIII segueix el mètode de l'escola grega. El Renaixement suposarà una nova concepció de la cultura i una actitud empírica que donarà lloc a la ciència positiva. Però l'escola seguirà sense canvis. La "Ratio studiorum" de la Companyia de Jesús (1599) que estableix un sistema d'estudis amb una coherent doctrina pedagògica i una pràctica didàctica es manté inalterable fins a mitjans del segle XIX. Els seus continguts segueixen essent: gramàtica, retòrica i humanitats; després es pot seguir filosofia i els eclesiàstics seguiran teologia. La llengua d'estudi era el llatí clàssic i quasi cap atenció es donava a la ciència i ben poca a la història.

Però al mateix temps Komensky (1630) escrivia la Didàctica Magna on donava una visió totalment renovada del mètode didàctic i de la finalitat de les escoles. Trigaria molt però a fer-se realitat i potser encara estem intentant fer-ho realitat. Vegem sinó l'actualitat de la seva declaració inicial:

"Didáctica magna, tractat de l'art universal d'ensenyar tot a tots, o sigui, mode segur i excel·lent de fundar en tots els municipis, ciutats i viles d'un regne cristià escoles tals, que tota la joventut d'un i altre sexe, sense exceptuar ningú en cap lloc, pugui ésser formada en els estudis, educada en els costums i penetrada de pietat; i d'aquesta manera, en els anys de la primera joventut, sigui instruïda en tot allò que serveix per a la vida d'aquest món i de l'altre, amb estalvi de temps i fatiga, amb delectació i solidesa. En aquesta obra, les raons de totes les coses que s'aconsellen han estat preses de la mateixa naturalesa de les coses; la veritat és demostrada amb exemples paral·lels trets de les arts mecàniques; el curs dels estudis està distribuït en anys, mesos, dies i hores; i en fi, s'indica un camí fàcil i segur per posar en pràctica les regles didàctiques. La barquerola de la nostra didàctica dirigirà la seva proa i la seva popa a investigar i trobar la manera que els que ensenyen ensenyin menys i els que estudien aprenguin més; que a les escoles hi hagi menys soroll, menys fastigueig, menys fatigues inútils i més recolliment, més delectació i més sòlid aprofitament; i a la Cristiandat menys tenebres, menys confusió, menys discòrdies i més llum, més pau i més tranquil·litat" ¹

Tres-cents seixanta anys després encara és un objectiu actual que la joventut sigui instruïda en tot allò que serveix per a la vida d'aquest món i de l'altre, es a dir per a viure i per a donar-se sentit al viure segons lliure decisió personal. Convé que es faci amb estalvi de temps i de fatiga i amb delectació i solidesa. I encara avui estem

¹ Citació extreta de la Història de la Filosofia i la Pedagogia d'Aldo Agazzi (1966). Editorial Marfil. Alcoi, 1971.

investigant per trobar la manera que els que ensenyen ensenyin menys i que els que estudien aprenguin més. Encara a les nostres escoles hi ha massa soroll, massa avorriment o fastigueig, massa fatigues inútils. Hi ha poca concentració poca satisfacció i poc aprofitament. Aspirem a una societat amb menys confusió, menys confrontacions més claredat, més pau i més serenor. Les idees no són diferents i en pocs casos cal canviar les paraules per fer-ne una lectura totalment actual.

Molts educadors, molts mestres han seguit aquestes directrius, les han aprofundit, n'han aportat de coincidents però l'escola ha canviat poc com a sistema. En tot cas hi ha hagut sempre educadors i escoles diferents, que han suposat un canvi important i que han donat la resposta que els seus alumnes necessitaven.

A partir de la segona meitat del segle XIX el sistema escolar s'estructura, alguns països com France implanten una xarxa d'escoles públiques important i les assignatures de ciències i d'història s'incorporen al currículum escolar. Però el model organitzatiu en classes i hores, el sistema de treball basat en el mestre o professor que imparteix a un grup d'alumnes roman inalterable. Amb tot, des de finals del segle XIX s'han posat en funcionament projectes d'escola tendents a canviar totalment el model organitzatiu. Entre aquests, i sota la denominació genèrica d'Escola Nova o Escola Activa, hi ha hagut significatives experiències que han fet de l'escola un laboratori de pedagogia pràctica.

Però el cercle de les escoles que han abordat una renovació pedagògica i organitzativa en profunditat ha estat reduït i generalment ha tingut una durada limitada, la que ha pogut mantenir un home o dona idealista i els seus seguidors més immediats. Progressivament l'empenta de les experiències

s'ha anat diluint encara que deixant una certa influència positiva en l'estil pedagògic de la majoria d'escoles (creativitat en expressió plàstica, valoració de la motricitat, revalorització de l'experiència directa amb sortides a la natura i visites a centres de producció o de cultura). La base organitzativa de l'escola no ha canviat i està tan apedaçada i tant repintada que exigeix un canvi en profunditat.

No es pot ignorar que tot esforç de transformació de l'escola ha tingut un alt cost. Generalment aquest alt cost ha estat pagat pels mestres que per vocació educativa o idealisme social han dedicat la seva vida a la que consideraven una noble causa. Han estat mestres que, malpagats com tots els mestres de totes les èpoques, han demostrat que l'educació podia ésser delectant, i útil per a la persona i per a la societat. Que les iniciatives renovadores s'estenguin a totes les escoles solament és possible als poders públics, que al capdavall són els que decideixen quina importància dóna la societat a l'educació.

Hi ha cinc pilars de l'organització escolar tradicional que han d'ésser substituïts urgentment doncs són els que impedeixen que l'escola assumeixi les noves funcions que li corresponen en una societat de masses, comunicada i caracteritzada per les noves tecnologies de la informació.

Els horaris escolars estructuraren el temps d'una manera uniformada i rígida. Encara es manté el model d'hores, a vegades sensiblement retallades. Són unitats de seixanta, cinquanta o quarantacinc minuts distribuïts irregularment segons els condicionaments d'horaris d'entrada i sortida així com del tradicional temps de pati o d'esbarjo. Així,

sense que hom en pugui donar justificació, l'horari més habitual d'una segona etapa d'EGB o d'un centre de BUP són els del quadre.

* Centre d'Educació General Bàsica	* Centre Batxillerat Unificat i Polivalent
09 00 ---	08 00 ---
50 minuts	55 minuts
09 50 --	08 55 --
50 minuts	55 minuts
10 40 --	09 50 ---
20 minuts d'esbarjo	55 minuts
11 00 ---	10 45 ---
60 minuts	30 minuts d'esbarjo
12 00 --	11 15 ---
	55 minuts
15 00 --	12 10 ---
60 minuts	55 minuts
16 00 ---	13 05 --
60 minuts	55 minuts
17 00 ---	14 00 ---

[Gràfic 12] Horaris típics dels centres escolars.

La tendència és que cada període de 50-60 minuts s'ha de canviar de matèria i de professor. Obviament, l'observació pràctica demostra que, pel cap baix, es perden cinc minuts en cada canvi. El rendiment del temps no és alt i l'ambient

és declaradament monòton. Solament de pensar que aquest esquema organitzatiu dura tot el curs i es prorroga durant vuit o dotze anys de la vida hom comprova quin alt risc de monotonia es proposa als alumnes en una època que el sistema social i comunicatiu es caracteritza per la varietat i la sorpresa.

No hi ha cap professional que distribueixi el seu temps de treball en períodes d'una hora, i que a cada hora canviï d'activitat. Es una aparent varietat canviar d'assignatura i canviar de professor si no es produeix un canvi de metodologia didàctica. Ben al contrari, una metodologia didàctica variada no es pot desenvolupar bé en una hora. Sovint l'esquema didàctica es redueix a explicació del professor, proposta de treball o exercicis del llibre de text i correcció d'exercicis que en el cas de l'ensenyament secundari es compta que es fan fora de l'horari escolar. Així, solament els alumnes que es senten segurs perquè no tenen massa dificultats o que a casa troben un ambient favorable a fer uns treballs escolars aniran seguint amb regularitat. D'altres aniran trampejant la situació posant-se a to a l'hora de l'examen i un bon nombre creixent d'alumnes van abandonant la dedicació continuada.

Les assignatures

Representen una parcel·lació del coneixement d'acord amb l'estructura de les diferents ciències que han anat quedant definides en funció del seu objecte i de la seva metodologia. Aquesta és una necessitat per a assolir un alt grau d'aprofundiment i especialització però incorporar-ho prematurament a l'ensenyament comporta una desconexió de la realitat i de l'experiència directa, exigeix una precoç aplicació de la capacitat d'abstracció i aboca fàcilment al

desinterès a aquells alumnes que troben unes comprensibles dificultats. Recolzant-nos una vegada més amb Wallon hem de recordar que és l'afectivitat la que acapara totes les capacitats de l'individu i que per accedir a les operacions més abstractes cal prèviament tenir la voluntat d'accedir-hi.

Una organització escolar que afavorís, si més no, determinats projectes d'estudi i treball de caràcter interdisciplinari podria ésser molt més engrescadora. D'altra banda hi ha prou temes d'actualitat, prou realitats immediates, prou qüestions que poden interessar els alumnes que convé estudiar des de diferents angles o perspectives científiques veient-ne la complementarietat. Això mateix permetria trencar l'uniformisme amb que es treballa i els alumnes podrien dedicar-se més a aquell vessat o enfoc d'estudi que quadra més amb les seves aptituds o interessos sense deixar de conèixer els altres que podrien ésser més directament desenvolupats per d'altres companys de classe.

Sovint hem constatat una falta total de coherència professional en plantejar les assignatures sense cap relació, mitjançant programes linials independents. Això és proporcionar als alumnes una dificultat afegida i esmicolar la mateixa cultura o l'aproximació a la natura. Esmentem-ne exemples de cada dia. Els programes de literatura catalana i castellana es fan descoordinadament i els alumnes difícilment identificaran la correspondència entre la Renaixença i el Romanticismo. Es una llàstima no aprofitar el fil argumental que pot donar estudiar les conseqüències de la revolució burgesa de France i el desenvolupament de les ciències com la física o la química. Interdisciplinarietats tan elementals com geometria i dibuix linial, estadística i estudi de dades a ciències socials, pretecnologia i relacions laborals a l'empresa no estan resoltes a les nostres escoles. Hi ha interdisciplinarietats

més complexes que ni es plantegen com filosofia i matemàtiques, biologia i tecnologia, història i filosofia prospectiva.

El tema de la interdisciplinarietat és evident als ulls de tot docent que tingui una base cultural àmplia, cosa que no està necessàriament garantida. Des d'un punt de vista curricular es fàcil plantejar-se la interdisciplinarietat però topa amb les dificultats organitzatives: horaris, especialitats i qualificacions acadèmiques.

L'aïllament del coneixement en assignatures, seguint l'estructura del coneixement elaborat per una llarga història de desenvolupament del pensament filosòfic, científic i tecnològic ha estat una necessitat per a l'investigador especialitzat però no pot facilitar l'interès dels que s'inicien en el coneixement. Cada persona, per assolir nivells d'aprofundiment en un camp determinat del saber ha de seguir de manera ràpida i concentrada el procés que la humanitat en el seu conjunt ha seguit durant tants segles. Es l'única manera de procedir amb significació en el coneixement.

Hi ha un clar paral·lelisme entre les etapes d'evolució de la intel·ligència de l'infant i les etapes d'evolució del coneixement que ha seguit la Humanitat o que segueixen les diferents cultures humanes. Així, avui els joves de les cultures occidentals han d'accedir a les operacions formals i abstractes als catorze o divuit anys per incorporar-se plenament a la societat on viuen, mentre que els joves d'onze o dotze anys s'incorporen a la societat tribal africana si demostren ésser capaços de caçar i sobreviure durant tres dies i tres nits pels propis mitjans. No és doncs d'estranyar que com més desenvolupada culturalment és una societat, més temps perllongui el període d'educació o d'escolarització.

Ara bé, l'allargament de l'escolarització s'ha fet i es segueix fent amb el mateix model organitzatiu. Es a dir, la classe s'organitza de manera similar per alumnes d'onze anys que per alumnes de divuit, en base a un professor que dirigeix un grup d'alumnes. Aquest model, com ja hem assenyalat, és avorrit, és ineficaç i no pot engrescar els alumnes. La base del sistema de treball no pot ésser les assignatures atès que corresponen a un grau d'aprofundiment que no es correspon amb el nivell de desenvolupament dels alumnes.

Es fa necessari pensar en àrees de coneixement i encara millor en temes, qüestions o problemes a estudiar des dels diferents angles disciplinaris i també metodològics i conseqüentment organitzatius. Cap estructuració basada en assignatures pot presentar la flexibilitat organitzativa que cal per a que l'aprenentatge sigui una activitat apassionant.

Un mètode basat en projectes de treball en el qual puguin participar els alumnes pot ésser una alternativa que no és precisament nova i que ja havia estat defensada per Dewey i posada en pràctica per Kilpatrick el 1918. El projecte de treball, sigui de producció, d'utililització, d'investigació o de realització tècnica aglutina els interessos d'un grup d'alumnes i mobilitza les seves capacitats a l'estudi i a l'aprenentatge de tot el que calgui per dur a terme el projecte.

Pels mateixos anys, inicis del segle XX, hi ha d'altres propostes d'organització del treball escolar que tenen un gran interès però que han tingut sempre una continuïtat limitada i no s'han estès a tot el sistema educatiu. Kerschensteiner a Munich organitza una escola a l'entorn del treball, de l'educació a partir del treball i de la formació

professional en un sentit d'educació integral i no reduïda a l'ensinistrament tècnic. L'escola es transforma, d'una banda en un laboratori de pràctiques i un taller de producció i de l'altra en una empresa col·lectiva.

El Pla Dalton que formulà Parkhurst és una proposta de treball individualitzat que cada alumne pot seguir al seu ritme i evitar les avorrides i homogeneitzadores classes col·lectives.

El Sistema Winnetka de Washburne estableix un programa mínim de caràcter individual i un programa de desenvolupament de caràcter col·lectiu.

El Pla Jena de Petersen organitzat a partir de grups d'alumnes de diferents edats proposa programes de treball setmanal segons interessos i necessitats dels alumnes.

El mètode de treball lliure en grups de Cousinet per al desenvolupament d'activitats científiques, geogràfiques, històriques i creatives proposa que els alumnes s'agrupin per treballar igual que s'agrupen per jugar.

Les tècniques de l'escola Moderna de Freinet, a les quals sovint hem fet i farem referència, enriqueixen l'escola amb diversitat de recursos, diversifiquen els procediments d'aprenentatge, i articulen el treball individual i el treball cooperatiu amb una vida social organitzada en empresa cooperativa.

Són moltes iniciatives renovadores que han deixat poca marca a l'escola en conjunt.

Els mestres o professors

Són els agents més directes de l'educació, són els que actuen més a la vora de l'infant o jove de tal manera que poden donar un sentit diferent a totes les influències educatives rebudes. Malgrat que la història de la pedagogia dóna compte de singulars mestres que han dut a terme, projectes i intuïcions realment renovadors, el cos dels mestres en sentit ampli ha seguit els models més convencionals.

Els mestres voluntaristes han demostrat que es pot fer una escola diferent, interessant i eficaç alhora però, per tal que la renovació de l'escola sigui per a tota la societat, cal que els governs com a poders públics hi destinin els mitjans necessaris alhora que proclamen els millors projectes.

Els importants esforços renovadors de finals del segle XIX i primera meitat del segle XX sembla que hagin quedat aturats. Malgrat que aquests esforços han posat de manifest que l'escola podia ésser interessant i eficaç no han rebut el necessari suport dels poders públics. Els governs, arreu es plantegen reformes del sistema educatiu, entre altres coses per satisfer una demanda generalitzada d'educació de qualitat.

Però les reformes es centren en els elements formals (estructura del sistema educatiu, currículum escolar, intitulacions, formació del professorat) però no aporten novetats en els elements materials (edificis escolars, retribucions del professorat, assignació econòmica de funcionament) ni en els elements personals (disminució de la proporció d'alumnes per professors, incorporació d'altres professionals). Conseqüentment, el professorat no se sent

obligat moralment i tendeix a evadir-se quan detecta una certa demagògia política en les proclames educatives de les diferents orientacions polítiques.

El desencís dels mestres i professors no és exclusiu del nostre país on tanta renovació pedagògica s'ha dut a terme sense l'ajut de l'administració. La Cooperativa de l'Escola Moderna de Cannes ha liquidat el seu patrimoni; el Movimento de Cooperazione Educativa d'Itàlia té força allà on els ajuntaments li donen suport; els Moviments de Renovació Pedagògica a Catalunya i a Espanya van fer la seva eclosió fa uns vuit anys i avui no estan precisament en el millior moment.

Hi ha una clara crisi d'iniciatives així com de model organitzatiu fonamentat en el voluntarisme. No es pot concebre que la renovació s'hagi de fer amb voluntarisme i que alhora rebí totes les benediccions del govern i es pensa que si el govern vol la renovació pedagògica pot hi ha de posar-hi els mitjans i prendre les mesures que calgui. La queixa per la baixa retribució econòmica del professorat és general a tots els països occidentals i així, mentre uns han de cercar professors a d'altres països, d'altres donen accés a la professió de mestre a persones sense la necessària formació personal i intel·lectual. Després d'això són hipòcrites les declaracions en favor de la qualitat de l'ensenyament i no és estrany que avui bon nombre dels millors professors "fugin del guix", alguns accedint a tasques del mateix sistema educatiu però d'altres sortint definitivament del sistema.

Per a un canvi organitzatiu de l'escola calen els millors professors, els mestres amb més iniciativa treballant a dins de l'escola atès que una escola solament es pot dirigir des de dins. Així mateix calen els mestres amb més visió interdisciplinària, els que hagin desenvolupat docència en

diferents àrees de coneixement o amb alumnes de diferents edats. Els mestres o professors massa refugiats en la seva assignatura no poden abordar amb facilitat la transformació organitzativa que li cal a l'escola. La seguretat científica de l'especialització tan necessària a l'investigador no serveix a l'educador, al que ha de comunicar el coneixement i al que ha de desvetllar les capacitats de l'alumne.

Tot això defineix un perfil de mestre que fins el dia d'avui, la nostra societat no està disposada a pagar. El sou que es paga avui a un mestre correspon a les funcions de guardar els infants i de tècnic especialista que fa fer uns exercicis i els corregeix.

En cap cas cobreix les necessàries funcions de tecnòleg capacitat per organitzar situacions d'aprenentatge, d'intel·lectual culte per motivar i engrescar culturalment els alumnes, de director de recursos humans per crear una favorable dinàmica de grup i desenvolupar una orientació personalitzada amb cada alumne i de conseller de les famílies que necessiten assessorament per a educar els seus fills. Són aquestes darreres funcions de molta responsabilitat i que demanen una formació permanent i qualificada que té uns costos i té un preu.

Malgrat maldem per una organització de l'escola adequada a les necessitats d'avui, no podem oblidar que es la mateixa societat que redueix les funcions del mestre i que no aporta noves condicions per una nova organització. Llevat dels casos singulars que figuren a la història de la pedagogia, l'activitat professional dels mestres ha acostumat a ésser rutinària i mancada d'estímuls. De sempre la societat, les diferents societats, els estats, han invertit poc en educació. La defensa nacional, les obres públiques i altres tantes coses han estat per davant i l'ofici de mestre ha estat objecte de més lloança retòrica que de retribució

econòmica. I és així, que la gran majoria dels mestres ha desenvolupat el seu exercici professional entre la monotonia i l'escepticisme.

Les classes d'alumnes

Es una conquesta de l'escola del segle XX. La preocupació per aconseguir el grup d'alumnes homogeni en nivell i capacitats i les condicions de concentració de la població a les zones urbanes van fer que s'imposés el model organitzatiu d'agrupar els alumnes per edats per tal que desenvolupessin els aprenentatges corresponents a un tram o grau dels plans d'estudis. S'arriba així a l'ensenyament graduat curs a curs. Cada any el grup d'alumnes supera un grau i accedeix al següent. Aleshores es planteja un nou problema, el de la promoció o no promoció que a l'escola rural quedava difús.

En efecte, a l'escola on el mestre tenia alumnes de quatre o cinc edats diferents passava desapercbut si un alumne avançava més poc a poc i era més fàcil que un alumne despert que havia iniciat tard l'escolaritat passés aviat al llibre següent, és a dir recuperés el nivell corresponent a l'edat. Ara, a l'ensenyament graduat curs a curs al mestre se li planteja la disjuntiva davant l'alumne que no ha assolit el nivell. O bé repeteix curs (queda retingut al cicle si es diu amb eufemisme), o bé promociona amb el grup d'alumnes però amb àrees d'aprenentatge que ha de recuperar. I d'aquesta manera són dos els problemes a resoldre: que l'alumne vagi amb companys de la seva edat cronològica i per tant d'interessos i que recuperi els aprenentatges que no ha assolit. Diem que ara són dos els problemes que es plantegen mentre que a l'escola rural solament n'hi havia un: recuperar els aprenentatges no assolits i això no era

precisament més costós de resoldre que avui ho és a l'escola graduada urbana. Tenia certament mala solució quan un mestre havia d'atendre cinquanta o quaranta alumnes però avui un mestre d'escola rural pot tenir vint-i-quatre o vint alumnes i a vegades menys.

Les agrupacions d'alumnes en cursos/classes estables que es mantenen al llarg de tota l'escolarització eren una solució com a mal menor quan les ratios d'alumnes - professor havien estat de cinquanta o quaranta i fins i tot més. Avui, potser accidentalment, hem assolit a bon nombre d'escoles ratios de vint-i-cinc, vint o fins i tot menys alumnes i estem conservant el mateix model organitzatiu i seguim tenint plantejats els problemes de promoció dels alumnes que no assoleixen els aprenentatges i de recuperació dels alumnes que promocionen sense el nivell necessari.

En aquesta qüestió de l'agrupació dels alumnes l'organització escolar com a disciplina aplicada hauria de fer aportacions concretes i fonamentades. Per la seva banda, els mestres compromesos en la qüestió de resoldre els problemes de promoció i recuperació estan assajant molt diversos procediments d'agrupació a vegades amb força confusions i amb una reflexió pedagògica poc elaborada. Molts dels assatjos s'han iniciat de manera totalment empírica, sense un disseny previ, a vegades sense considerar variables prèvies que donaven lloc a una falta de progrés en l'aprenentatge dels alumnes. Entre les moltes variables prèvies no considerades esmentem: incapacitat d'un mestre de fer progressar els alumnes per falta d'experiència o de capacitat personal; carències d'estimulació educativa i cultural de l'ambient familiar i immediat; entropia lingüística a causa d'indefinició o de mala introducció a una segona llengua; increment de la inestabilitat i hiperactivitat infantil per un excés d'estímul audiovisuals.

Aquests assatjos iniciats amb la millor voluntat són generalment insuficientment descrits, es recolzen en denominacions ambigües i es valoren molt il·luminativament. D'altra banda, per la necessitat que hi ha de solucions als problemes, es propaguen per moda o contagi sense la necessària justificació psicopedagògica i organitzativa que doni els criteris i les claus per a l'adaptació a circumstàncies diferents. Analitzarem breument les propostes que més circulen actualment: grups flexibles, racons, tallers i suports, conscients que cada expressió d'aquestes pot tenir més interpretacions que les que considerem tot seguit.

Els grups flexibles són una proposta alternativa al grup-classe estable per resoldre la recuperació i simultàniament la proacció o també a vegades per treballar sobre diferents opcions. La fórmula més generalitzada s'aplica però a matemàtiques i potser a llenguatge agrupant els alumnes en base al seu nivell d'aprenentatge. Això permet, si no es disposa de més professors que grups o inclús disposant d'aquests, fer grups més reduïts amb els alumnes que presenten més dificultats i mantenir grups més nombrosos amb els alumnes que segueixen bé el treball que se'ls proposa.

Pot ésser una fórmula acceptable si no hi ha altra possibilitat de recuperació dels alumnes i si els que van a nivell s'avorreixen però no es pot plantejar com una solució alternativa. Descansa sobre la concepció d'agrupar els alumnes per nivells i la suposada possibilitat de passar al grup de nivell superior és més aviat insòlita doncs les diferències de nivell es perpetuen i els alumnes queden obertament classificats com en altre temps ja es feia en

algunes escoles de manera que els grups A, B o C no tenien el mateix nivell i els alumnes havien estat classificats per capacitat.

El criteri que pot sustentar aquest model no és altre que la homogeneïtat que s'aplica a tot i no considera la heterogeneïtat com una nota positiva ni incorpora una interpretació factorialista de la intel·ligència que explica que uns alumnes obtinguin millors resultats en unes activitats que no pas en unes altres.

Els racons d'aprenentatge constitueixen una modalitat per introduir la diversitat de treballs a les aules dels infants més petits, generalment parvulari i cicle inicial. És una iniciativa que parteix de la diversitat dels alumnes, de la diversitat d'interessos i de ritmes d'aprenentatge i de la conveniència que l'alumne pugui participar escollint l'activitat i escollint el grup de companys amb els quals tenir una estona d'activitat conjunta. La proposta és interessant i sembla consistent i s'ha demostrat ben eficaç en determinades experiències. Però no per això es pot establir com a model universal.

Hem detectat dues situacions clares on falla obertament i sembla que els mestres es resisteixin a acceptar-ho doncs es podria qualificar d'oposar-se a innovacions educatives de prestigi.

El model de racons falla en situacions d'infants de parvulari de parla familiar castellana que són immersos a la parla catalana. Per tal que aquests infants puguin incorporar amb facilitat i acceleradament una llengua nova cal una pedagogia molt directiva, més directiva que la habitual. L'ús de la parla oral catalana del mestre es

converteix en el recurs més important al costat de la utilització de la televisió que puguin veure a casa en català, documents vídeo i cintes d'audio en català que es puguin posar a l'escola per a incorporació d'una nova llengua i això demana moltes situacions col·lectives. Quan els alumnes treballen per racons, generalment fonamentats en el joc simbòlic posen en joc la parla més habitual que encara és el castellà.

L'altra situació es refereix a la no directivitat inherent a la modalitat racons de treball o de joc que representa poc favor als infants de famílies que no poden aportar un ambient estimulador de llenguatge, de la observació, de l'autonomia. Si la dinàmica de racons situa els infants en una elecció que han de fer a les nou del matí i se'ls respecta el seu ritme poc estimulat, trobem infants que abans no han iniciat una activitat han rondat sense saber què fer durant una bona estona. Si els infants procedeixen d'un ambient poc estimulat, cal que el mestre iniciï la seva acció amb directivitat i en canvi quan els alumnes ja duen prou estímuls i interessos una actitud no directiva del mestre afavoreix descobertes autònomes i creativitat en l'infant.

Els tallers d'activitats diversificades solen aplicar-se a partir del cicle mitjà d'EGB amb infants entre nou i catorze anys. Malgrat la major part de dissenys de tallers tinguin alguna relació amb activitats manipulatives no s'ha d'identificar exclusivament amb aquestes. També hi caben tallers com lectura, jocs matemàtics, llenguatge que fins i tot trobem al cicle inicial d'algunes escoles. Dues característiques són les que més clarament identifiquen les activitats de tallers: opcionalitat-rotativitat i grup reduït per a una activitat.

En molts casos l'opcionalitat és aparent o semi-aparent atès que cal anar passant rotativament per les diferents activitats al llarg del curs. Pot ser que s'escullin quatre tallers entre sis i molt rarament els mestres acceptaran que un alumne repeteixi un taller encara que discrecionalment s'ha fet (en favor d'alumnes integrats, per exemple).

El component manipulatiu i l'exigència d'equipament especialitzat de molts dels tallers han fet necessari que els grups fossin reduïts, que fossin semi-grups (de 15 a 20 alumnes) la qual cosa ha exigít que s'incorporeassin més mestres. Així quatre grps-classe de segona etapa d'EGB fan necessaris sis o vuit mestres per a desenvolupar tallers. Moltes escoles han assajat la incorporació de mares o pares que s'hi prestin amb il·lusió però a la llarga tenen dificultats per mantenir l'assistència regular. Exemples de tallers que són obligatoris i que són aptes per a un semi-grup són: laboratori, conversa d'idioma, informàtica, tecnologia. Exemples de tallers optatius són: cuina, teatre, revista, teixit, mecànica, ceràmica, pintura, cartró-pedra.

El model de tallers és un dels més generalitzats perquè els mestres que han anat aconseguint hores lectives disponibles les han reinvertit en atendre els alumnes. Si hi ha més mestres no es tracta de treballar menys sinó d'atendre millor els alumnes.

Els suports són modalitats organitzatives fonamentades exclusivament en la disponibilitat de més mestres que grups-classe. Això ha permès redistribuir dos grups de trenta alumnes cada un en tres grups de vint alumnes. S'ha aplicat en activitats de llengua d'alumnes que segueixen programes d'immersió a la llengua catalana i per atendre recuperacions d'alumnes quan hi ha marcats desnivells.

Una altra modalitat és mantenir el grup-classe amb els mateixos alumnes i incorporar-hi un segon mestre anomenat de suport. Aquest mestre ha d'atendre els alumnes amb més dificultats de manera personalitzada. Aquesta modalitat ha estat molt poc elaborada, generalment no n'hi ha cap projecte i no és estrany entrar a una classe de setze alumnes on hi ha el mestre d'aula i un mestre de suport amb una feina ben poc definida i encara pot ésser que hi hagi alumnes poc centrats en el seu treball.

Un model que justifica de manera més clara el mestre de suport és el de l'aprenentatge de la llengua en "bilingüisme estereofònic". Consisteix en respectar realment les opcions dels pares o aconsellar que alumnes amb especials dificultats iniciïn l'aprenentatge de la lecto-escriptura en la seva llengua d'ús més habitual. Això exigeix no separar els alumnes segons la llengua base d'aprenentatge durant les activitats habituals de manera que senten una i altra llengua tots els alumnes i hi ha repertori de cançó i conte en una i altra llengua. Obviament acostuma a ésser dominant la llengua catalana si és l'opció majoritària i s'introdueix un repertori més extens en complementarietat a la llengua dominant al medi, especialment als mitjans de comunicació.

A l'hora de l'aprenentatge específic de la lectura i escriptura els alumnes de dos grups de trenta alumnes poden agrupar-se en tres grups amb tres mestres, un dels quals fa l'aprenentatge en llengua castellana. Es un model d'integració socio-lingüística atès que no agrupa els alumnes per raó de llengua i que comporta un gran progrés per a tots els alumnes en una i altra llengua i resol dos problemes importants: les reticències d'alguns pares a que els seus fills iniciïn l'aprenentatge en llengua catalana

i, el que és més important, no posar-ho més difícil als alumnes que per causes diverses presenten dificultats en els aprenentatges lingüístics.

El rendiment del mestre de suport depèn en definitiva de les funcions que desenvolupi i de la responsabilitat professional dels altres mestres amb els quals ha de treballar.

Aquestes quatre modalitats són una mostra dels assatjos que els mestres inicien a les escoles amb voluntat de trobar sol·lucions eficaces. Les innovacions en l'agrupació dels alumnes solament aportaran alguna cosa nova si afronten definitivament la diversitat de perfils dels alumnes i la diversitat de nivells, dues diversitats complementàries que no es poden considerar per separat.

En altre cas, l'única novetat és reduir el nombre de components del grup per seguir els mateixos models didàctics fonamentats en l'assignació uniforme d'activitats d'aprenentatge per a tot el grup d'alumnes. Si s'ha de treballar de manera uniforme amb tot el grup sensiblement menys nombrós s'incrementen els costos de l'educació per obtenir resultats equivalents. Si, en canvi, la disminució en nombre del grup permet desenvolupar situacions de treball diversificades i oferir un programa d'aprenentatge adaptat a les necessitats de cada alumne, estem fent una inversió d'alta rendabilitat.

Una darrera reflexió respecte als grups classe. Els antecedents d'haver tingut grups evidentment massificats i la lluita exigent que han hagut de mantenir els mestres per guanyar una progressiva reducció del nombre d'alumnes per aula condueix a alguns a la simplificació ingènua d'afirmar que com menys alumnes, millor es pot treballar. Es pot

comprendre la trajectòria car ha estat llarga. Amb la Ley General de Educación de 1970 s'establia el nombre d'alumnes per aula entre 40 i 30 però durant molts anys varen ésser més de 40. Posteriorment, l'Administració Educativa ha establert l'indicatiu de 35 alumnes per aula i la resposta habitual és intentar no superar els 30 als centres públics i en canvi no baixar per sota de 35 a bon nombre de centres privats.

Amb tot l'aaspiració dels mestres s'ha vist superada pel descens de la natalitat i poden trobar-se força casos d'unitats escolars amb 20, 17 o 14 alumnes. Fins i tot n'hem pogut veure de 9 al cicle de Parvulari.

Malgrat totes aquestes reduccions, l'esquema d'un grup-classe amb un mestre sembla mantenir-se inalterable. Aquesta és una situació ben poc racional i alhora que comporta un baix rendiment dels recursos personals disponibles té uns resultats clarament dubtosos. La nostra experiència docent directa així com la de supervisió educativa i les converses amb mestres de reconegut prestigi docent ens duen a la convicció que per sota de vint alumnes no hi ha dinàmica col·lectiva de grup i això va en perjudici de tots els alumnes però especialment dels mes lents i menys desperts.

Aquestes observacions fan referència quasi exclusivament als centres públics atès que són els que més han experimentat una davallada important de matrícula. Així, expliquen mestres de parvulari que abans, amb vint-i-vuit o trenta alumnes n'hi havia quinze que 'tiraven' (aprenien) bé però que ara en una classe de disset solament 'tiren' bé dos o tres i els cinc o set que estan desmarxats també hi eren abans però ara es fan notar més.

En definitiva, volem assenyalar que un grup de vint-i-quatre alumnes pot afavorir un ambient de treball més estimulant i que si cal atendre alumnes amb dificultats especials és preferible que un mestre amb prou experiència pràctica entri a l'aula a donar un suport personalitzat a aquests alumnes. El grup escolar ha d'ésser una organització col·lectiva, diferent del grup familiar que és absolutament personal. Hi ha normes que va bé que es puguin justificar per necessitats col·lectives i això no té res a veure amb els grups massificats i tractats autoritàriament segons el model de l'escola de fa uns anys.

Les proves i notes

Tenen per finalitat sancionar l'aprenentatge dels alumnes i han esdevingut històricament i arreu el valor més important. D'aquesta faïçó que alumnes, generalment intel·ligents, han trobat la manera de superar els exàmens i obtenir bones notes sense penetrar la matèria que havien d'aprendre o estudiar. Això és l'autodefensa de l'alumne davant d'un aprenentatge, generalment de coneixement passiu o bé poc útil a la vida actual, que realment no l'obstaculitzava a seguir estudis superiors o bé no s'ho trobava a faltar quan accedia a un lloc de treball.

Amb el sistema de notes i proves hem arribat a fer avorrir el coneixement i l'aprenentatge que és el que realment es tracta de donar i desvetllar en els alumnes. La crítica és vella i no cal insistir-hi però la realitat és que la situació ha canviat els termes, les expressions, però no ha canviat el funcionament.

Nominalment s'han deixat de fer exàmens i en particular exàmens finals però s'han introduït exàmens parcials i l'avaluació contínua massa sovint consisteix en fer més freqüentment proves de control.

Encara no té prou valor en ell mateix el treball ben fet, ben entès i ben acabat. Massa part del treball escolar té poc sentit en ell mateix; són exercicis encaminats a assegurar l'aprenentatge de determinats coneixements, a fer interioritzar determinats procediments de solució. Però són exercicis que per ells mateixos no tenen cap interès. Els alumnes no en veuen una utilitat ni els condueix a interessar-se més per seguir aprenent a fora de l'escola i pels mitjans més diversos. El treball escolar és massa sovint una pesada càrrega que s'ha d'afrontar i el que compta al cap i a la fi és la nota que s'obté a les proves o exàmens.

No s'acaba de trobar una alternativa a les notes o qualificacions. Pel que fa a infants més petits, els informes pedagògics han estat regulats per l'administració educativa i encara que la seva pràctica s'ha generalitzat, el contingut dels informes és poc ric en matisos i segons a quines escoles és un etiquetatge més variat que el que aportaven les qualificacions tradicionals però aconsegueix una funció poc informativa i generalment poc positiva atès que expressa més el que no s'ha assolit que el que sí s'ha assolit que és qualificat de normal. Pel que fa a adolescents i joves, les qualificacions tenen resultats molt contradictoris i no garanteixen el treball ben fet. Potser per això i davant la incapacitat de donar un nou sentit a les qualificacions, l'única alternativa sigui suprimir-les.

Des d'una perspectiva estrictament pedagògica la supresió de qualificacions solament pot proporcionar una atenció exclusiva en l'aprenentatge i el coneixement i en la satisfacció d'aprendre i conèixer. Queda aleshores pendent la qüestió de l'homologació social dels aprenentatges, la traducció acadèmica. Obviament una vida social organitzada necessita que els ciutadans puguin acreditar les seves capacitats per accedir a nous estudis i per accedir a llocs de treball i convé que això es faci amb les màximes garanties d'objectivitat, comprensivitat i honestedat. Els sistemes educatius ja han assajat dues formes i ambdues han evidenciat insuficiències. Els exàmens davant d'un tribunal d'experts que no coneixen l'alumne solament permeten valorar l'actuació circumstancial i en base a l'atzar dels aprenentatges o coneixements posats a prova i en circumstàncies tan poc habituals que trets de personalitat poden inhibir.

L'avaluació contínua del conjunt de professors que coneixen l'alumnes permet una valoració més comprensiva de tots els aspectes i de manera més estable però cada professor i els professors d'una escola tendeixen a incorporar elements subjectius (afavoridors o perjudicadors) que desvien la valoració respecte a l'aprenentatge assolit. Cal introduir elements de contrast en base a referents objectivadors.

Hi ha dues mesures correctores que avui apareixen clarament necessàries. Una es practicar la mesura objectiva del treball escolar en base a escales homologades i baremades per a una població determinada (Galí, 1928). Aquesta pràctica l'han d'incorporar tots els mestres com a contrast de l'avaluació contínua i és una decisió que s'ha de prendre amb caràcter institucional a cada centre per convicció pròpia i mai per una imposició externa.

Una segona mesura és la que proposa B. Schwartz (1977: 119-132) en el marc d'un procés de guia, selecció, orientació consistent en la creació de tribunals permanents integrats per professors que es renovarien periòdicament. Aquests tribunals oferirien un contrast als equips de professors dels centres per tal que ells mateixos revisessin la seva actuació. Els resultats de totes les escoles serien valorats però tots els professors serien candidats a formar part dels tribunals periòdicament.

En una fase madura, s'hauria de fer pública una valoració de l'escola sempre i quan pugués fonamentar-se en el rendiment del centre escolar que ha de contemplar els alumnes i el seu entorn, els mitjans invertits al centre i els resultats obtinguts. La distància entre entrades i sortides posa de manifest el valor que cal atribuir al treball professional dels mestres realitzat en el marc institucional i si pot ésser valorat serà així mateix objecte de reconeixement social. Actualment, no havent-hi una avaluació externa sistematitzada passa exactament al revés, s'atribueix als mestres la responsabilitat del que els alumnes no assoleixen.

Així doncs, suprimir les qualificacions no ha d'ésser interpretat avui com una proposta radical. Des d'una perspectiva pedagògica les qualificacions no aporten res estimulant als alumnes que més necessiten ésser estimulats. Des d'una perspectiva social s'ha d'exigir un control de l'educació i una homologació de la capacitació dels alumnes i cal deixar els vells sistemes que són totalment vulnerables i introduir-ne de nous adequats a les exigències socials.

Avui no s'espera dels alumnes coneixements passius sinó alta comprensió, domini de procediments de treball (entre ells el de saber consultar qualsevol dada, coneixement o

informació en els diferents suports informatius: enciclopèdies, anuaris, bases de dades, atles. directoris), capacitat de prendre decisions i d'organització, habituació a treballar en equips de col·laboració i formar-se opinió pròpia en les qüestions que són interpretatives. Tot això no queda sancionat en el caduc procediment de qualificacions acadèmiques actual.

Cada classe una escola, cada mestre unes normes

L'escola no ha assolit encara una cultura organitzacional

L'ofici de mestre és en els seus orígens una professió liberal. A partir del segle XIX va ésser un gran progrés que comencés a haver-hi a cada poble un mestre per a l'ensenyament dels nens i una mestra per a l'ensenyament de les nenes. Era una educació clarament diferenciada i es deia que els nois anaven a estudi i les noies a costura. Fa tot just quaranta anys s'anomenava les escoles a l'escola formada per dues classes, una per a les noies i una altra per als nois, sovint a un mateix edifici però amb accessos pels extrems oposats.

Als pobles més grans començava a haver-hi tres o quatre classes i tothom seguia parlant de les escoles i realment ho eren atès que cada mestre tenia el seu propi sistema i era autònom dels altres mestres. Els infants podien estar uns anys, tres o quatre amb un mestre i després passar-ne dos o tres amb un altre. Fins i tot el canvi de sistema de treball es podia interpretar en relació al grau dels estudis. Solament als medis urbans comencen a aparèixer escoles prou grans com per organitzar-se en sistema graduat curs a curs. A partir de 1962 al nostre país es disposa que es faci el

màxim esforç d'agrupació de les aules, si les distàncies ho permeten, designant un director i distribuint els alumnes en les unitats agrupades.

"D'aquesta manera, la necessària graduació de l'ensenyament no solament resulta més completa i perfecta, sinó que donarà més eficaços fruits al permetre al Mestre una dedicació més intensa als alumnes de nivell homogeni, a la vegada que més fàcilment particularitzada cap a cada un al disminuir les variades facetes de la diària feina escolar." (Decreto de 22.02.62).

Aquest origen de l'ofici de mestre i el procés de formació de les escoles poden explicar perquè encara avui subsisteix una excessiva independència d'uns mestres als altres. Encara avui els sistemes de treball d'un mestre a l'altre són marcadament diferents. Les agrupacions escolars o els grups escolars es varen produir però que hi hagués una direcció tècnica-pedagògica unificada encara avui no s'ha assolit a bon nombre d'escoles. Encara té vigència la vella dita de que "cada maestrillo con su librillo".

Els fruits eficaços que s'esperaven d'un ensenyament ben graduat han quedat compromesos i no s'han deixat notar a gaire llocs. En primer lloc per la poc consistent concepció del grup homogeni en base a un únic criteri d'agrupació, l'edat. Però també ha d'haver influït que amb l'ensenyament graduat hom s'ha atrevit durant molts anys a fer grups-classe nombrosíssims, els grups escolars han generat gran massificació i s'ha perdut el valor de personalització de l'escola rural.

No podem però ignorar que hi ha hagut prestigiosos grups escolars que han funcionat com havia estat projectat que funcionessin totes les agrupacions escolars. Generalment cal buscar l'explicació en l'eficàcia de la direcció, exercida per un mestre o una mestra amb capacitat personal i prestigi a l'àmbit docent que ha estat capaç d'unificar l'acció

pedagògica i reduir les diferències d'estil pedagògic entre els mestres. On no ha estat així, el gran col·legi on els alumnes cada curs canvien de mestre, ha comportat més dificultats que les que tenia l'escola rural on l'alumne estava quatre o viut anys amb el mateix mestre.

Que el funcionament eficaç d'una escola depengui de la qualitat personal i professional d'una persona és indicador que a les nostres escoles encara no s'ha desenvolupat el que se n'ha dit una cultura organitzacional. Es per això que en el nostre cas no aporten gran utilitat l'aplicació d'esquemes de classificació de models organitzatius com el que proposen Miles i Elkholtz (1985) consistent en cinc models: racional/burocràtic; professional/col·legial; sistema social; empresa política; i sistema natural. Els models organitzatius són massa imprecisos i solament podríem valorar el grau de consolidació.

L'observació habitual de centres de manera continuada (en el període de 8 anys són uns 120 els centres sobre els quals s'han practicat observacions en més de tres ocasions) ens condueix a veure solament tres models organitzatius diferenciables: centres no organitzats on cada classe i cada curs depèn del mestre que se'n fa càrrec; centres amb una certa organització basada en la direcció d'una persona; centres que tenen un projecte educatiu més o menys explicitat.

En elaborar un informe descriptiu global de la zona escolar d'inspecció Anòia-Igualada (Teixidó, 1986a), descrivia les següents categories per donar una radiografia de les 38 escoles:

- A. *Escoles desorganitzades i conflictives entre els mestres.*
- B. *Escoles de tradició memòrica-llibresca.*
- C. *Escoles tradicionals modernitzades.*
- D. *Escoles amb innovacions pedagògiques per iniciativa o per moda.*
- E. *Escoles de renovació pedagògica institucional.*

Un informe equivalent (Teixidó, 1986b) referit a la zona escolar d'inspecció Barcelona I (Barri Gòtic - La Ciutadella - La Barceloneta) agupava les 27 escoles en les següents categories:

- A. *Escoles desorganitzades sense iniciativa pedagògica.*
- B. *Escoles d'aprenentatges tradicionals amb activitats modernitzades.*
- C. *Escoles amb innovacions pedagògiques per iniciativa o per moda.*
- D. *Escoles amb voluntat institucional de renovació pedagògica.*
- E. *Escoles amb projecte educatiu i estil de treball propi.*

Solament suposen una cultura organitzacional o una acció institucional la categoria E per a les escoles de l'Anoia que pot aplicarse a 8 de les 38 escoles i les categories D i E per a les escoles de Barcelona I que poden aplicar-se a 8 de les 27 escoles.

Darder i López (1985) en l'elaboració del Qüestionari d'anàlisi del funcionament del centre educatiu d'EGB (QUAFE-80) estableixen cinc situacions de progressiva consolidació i malgrat algunes consideracions varen desestimar d'eliminar les situacions A de tots els escalats atès que "la realitat dels nostres centres demana que es consideri el nivell en el qual no hi ha coordinació entre

els mestres" (Darder i López, 1985: 152). Precisió que queda ratificada a la vista dels quadres resultants de l'aplicació del QUAPE-80. (págs. 220-221). Les tres categories que suposen menys organització apleguen el major percentatge de valoracions fetes pels mateixos mestres.

Respecte al Projecte Educatiu, el 94.2% dels mestres es situa en les categories A, B i C i la mitjana de puntuació és 2.2 d'una escala de 5.

Respecte a estructura i Funcionament el 89.8% dels mestres es situa en les categories A, B i C i la mitjana de puntuació és 2.34 d'una escala de 5.

Les situacions D i E que "suposen l'existència d'un projecte definit, la realització del qual es controla amb revisions periòdiques que permeten introduir millores." representen una petitíssima part, d'una mostra de tipus incidental que correspon a escoles que van acceptar amb interès d'aplicar el QUAPE-80. Cal doncs pensar que és una mostra de selecció positiva amb resultats previsiblement millors que d'haver-se aplicat a la població d'escoles.

Respecte a aquestes qüestions organitzatives l'anàlisi aporta diferents resultats segons que s'apliqui als centres de titularitat pública o als centres privats.

La falta d'eficàcia organitzativa de l'escola pública del nostre país s'arrossega de fa anys i fins al dia d'avui, ni els canvis d'orientació política del govern, ni les competències d'administració autonòmica han donat un eficaç canvi que contribueix ben poc a consolidar els esforços organitzatius interns propiciats per bon nombre de mestres. Ans al contrari, malgrat els aparents canvis legislatius i

reglamentaris, subsisteixen els mateixos problemes. La destinació de mestres i professors als centres es fa en funció dels seus drets però no es garanteix que respongui a les necessitats de l'escola.

La direcció del centre té caràcter representatiu en detriment de les funcions técnico-pedagògiques i la capacitat organitzativa i executiva és generalment deficient. No hi ha una veritable autonomia de gestió ni econòmica, ni organitzativa ni pedagògica i les exigències formals de l'Administració Educativa esdevenen excessives pels mitjans de que disposa l'escola. En el cas dels centres d'ensenyament primari no es disposa de servei administratiu i a cap dels nivells es disposa de servei de manteniment ni de serveis auxiliars de cap mena.

I finalment, cal assenyalar que a la falta d'eficàcia organitzativa i a les deficiències d'instal·lacions i serveis s'afegeix en molts casos una concepció funcional basada en l'exercici dels drets però que s'inhibeix de la responsabilitat d'una organització eficaç. Això queda palès en la quantitat de qüestions sobre les que els claustres de professors exigeixen ésser consultats i en canvi les poques decisions que estan disposats a prendre en qüestions de funcionament que no afecten les seves condicions de treball.

Els problemes dels centres privats acostumen a ésser d'un caire ben diferent. La direcció està ben afermada i clara, la mobilitat de la plantilla és força inferior atès que amb el canvi d'empresa es perd antiguitat. Malgrat tot, la direcció no acostuma a tenir especial capacitat tècnica ni prestigi docent en els quals casos la participació dels mestres no és propiciada.

Malgrat les aparences, la unitat d'acció pot no ésser tal i cada mestre reflexa d'una manera o altra la seva identificació o no identificació amb la línia d'escola davant dels alumnes. Un exemple habitual que il·lustra aquesta qüestió és la que es produeix a una escola religiosa; tots els professors han acceptat activa o passivament l'orientació religiosa de l'escola i pot ser que hagin de donar l'àrea de Formació Religiosa o ensenyar algun cant religiós. En una ocasió, visitant unes classes la comprovació va ésser de contrast total. Mentre a una classe de 7è. EGB les alumnes aprenien un cant negro-espiritual que amb convicció els ensenyava la mestra, a una classe paral·lela també de 7è. una altra mestra ensenyava el mateix cant. Les alumnes demostraven ben poc interès en correspondència amb la falta de convicció de la mestra.

Les insuficiències posades de manifest als centre públics i als centres privats per a una organització i gestió eficaç ens duen a la convicció que l'escola està mancada d'una direcció empresarial que persegueixi el màxim rendiment a partir dels mitjans dels quals es disposa. Però alhora a l'empresa escola és imprescindible una participació completa de tots els mestres si no es vol caure en una hipocresia totalment estèril en educació.

Conjugar el binomi participació - execució ha d'ésser una constant a l'empresa escolar. I resoldre això significa possiblement superar la confrontació escola pública, escola privada plantejada des de tesis contraposades per posicionaments ideològics cap de les quals ha demostrat poder resoldre per se els problemes del servei educatiu. En el futur caldrà maldar per una alternativa de síntesi que pot caracteritzar-se per planificació pública, finançament mixt i gestió directa supervisada per un organisme patrocinador a la presidència del qual convé que hi hagi

representada una institució o organisme de prestigi social de caràcter cultural, benèfic o cívic però no de caràcter comercial.

No ens remetem a una anàlisi de l'organització escolar amb les seves vinculacions externes de manera gratuïta. Una hipòtesi que pot explicar la falta d'eficàcia de l'organització escolar que tipifica els centres públics i de la rigidesa monòtona de l'organització escolar pròpia dels centres privats és l'absència de metes comunes a tots els que participen a l'organització i la falta de consecucions que gratifiquin pels resultats del treball desenvolupat. Aquestes gratificacions poden consistir en millora dels mitjans i de les condicions per a seguir desenvolupant el mateix treball a un nivell superior de qualitat. (Ens remetem a la millora dels edificis, equipaments, ambient de treball al que hem fet referència anteriorment).

En un marc de gestió directa que té autonomia organitzativa total, l'empresa escolar s'ha d'avaluar pel compte de resultats que presenti, sempre vistos des de l'òptica de rendiment educatiu. L'autonomia organitzativa comporta dotar-se del model d'organització més eficaç amb una alta capacitat de decisió, aplegar recursos econòmics de diferents procedències i administrar-los pel millorament del servei sense finalitat de lucre, proposar l'adscripció de personal de carrera o laboral per cobrir les vacants segons perfil (això hauria de permetre que el professorat funcionari i dels centres privats concertats poguessin exercir indistintament en centres públics o concerts si s'ajusten a les vacants definides) i formalitzar convenis de col·laboració amb empreses i institucions (com poden ésser llibreries, serveis de distribució domiciliària, empreses electròniques o cercles culturals-artístics ... que tot i que puguin tenir un caràcter comercial s'han de distingir

per la qualitat i la vàlua dels seus productes que en cap cas poden posar en entredit les finalitats educatives de la institució escolar amb la que col·laboren.

L'organització escolar davant la diversitat de formes de treball i de producció cultural de la societat actual.

Al capítol anterior posàvem de manifest el concepte restringit de currículum que es practica a l'escola. Volem posar ara de manifest com això està lligat també a una concepció organitzativa rígida que es pot modificar observant i analitzant les formes de treball i de producció cultural de la societat actual i de manera especial el funcionament dels mitjans de comunicació.

Si hom ha acceptat que l'escola ha de preparar per a la vida i per a viure en una societat determinada, conèixer les maneres de viure i d'organització social ha de donar pautes per organitzar la microsocietat escolar.

Analitzem ,ni que sigui de manera ràpida, la vida social cultural a partir de cinc tipus de manifestacions clarament significatius: producció, serveis, ciència/pensament, art/creativitat i comunicació.

La producció tant del sector primari com del sector secundari s'organitza en empreses col·lectives amb la participació de moltes persones. A les societats occidentals és ben difícil trobar oficis de producció autosuficient. Hom

treballa en grups on hi ha més o menys especialització i el treball d'uns depèn i condiona el treball dels altres. Aquest camí és irreversible per raons d'economia en els costos de producció si bé cal garantir determinats límits o correctius per evitar els costos socials-humans de l'excés d'automatisme que tan bé va caracteritzar Charlot a "Tiempos modernos". Afortunadament la robòtica i la computerització venen a resoldre tot allò que hagi d'ésser repetitiu.

Abraham Moles (1989) ho afirmava categòricament en una recent conferència sobre creativitat i innovació a la societat contemporània:

"Axioma 1 - Tot producte humà que té un alt grau de repetitivitat en la seva realització, està destinat a entrar en el procés de fabricació automatitzada.

"Axioma 2 - Totes les funcions humanes que tenen un alt grau de predictivitat en el seu ús, estan destinades a un servei automatitzat en major o menor grau."

El mode de producció és doncs fonamentalment de treball conjunt, de cooperació, de procés progressiu d'intervenció. Hi ha evidentment una divisió del treball en funcions cada vegada més diferenciades: dissenyadors, realitzadors, distribuïdors, publicistes, venedors, serveis post-venda o serveis tècnics.

Tot això no ha estat considerat en l'organització escolar. Encara domina desmesuradament un concepte individualista de l'aprenentatge i una obsessió per aconseguir que tots els alumnes facin totes les activitats. No essent això possible, cap alumne fa totes les activitats. La llàstima és que hi ha activitats que no les fa ningú mentre alguns alumnes han de realitzar activitats per a les quals no tenen aptituds amb el conseqüent sentiment de frustració.

D'altra banda, es perd l'oportunitat que algunes activitats fetes per uns alumnes, siguin conegudes encara que no practicades per d'altres alumnes. Davant de la impossibilitat de fer tot tipus d'aprenentatges i una gama infinita d'activitats, cal aplicar procediments de selecció criterial. Un primer criteri serà veure quins aprenentatges seguirà activament un alumne i quins aprenentatges seguirà passivament.

Una bona organització de treballs en equip permet una divisió de les activitats de manera que es pugui garantir que tots els alumnes donin el màxim rendiment a les seves aptituds i al temps de que disposen però que deixaran activitats per fer. Aquestes activitats poden veure-les de la vora com les realitzen companys seus.

Amb aquesta forma organitzativa del treball escolar no proposem una especialització prematura, ben al contrari, seguim defensant una formació de base i àmplia, però conscients que cal fer una selecció d'activitats possibles no s'ha de fer una selecció uniforme per a tots els alumnes. Una diversificació pot oferir més aptitud de coneixement per a tots, encara que cada alumne s'anirà centrant en aquelles activitats per a les quals mostra més interès i per tant és possible que tingui més aptituds. En una situació normalitzada, exempta de pressions i de motivacions externes la correspondència entre interessos i aptituds pensem que tendeix a la coincidència. Hom deu tenir interès per allò que pot resoldre amb èxit i se'n sent gratificat.

Els serveis constitueixen una de les formes de treball cada vegada més extesa a la nostra societat. El component fonamental d'aquestes formes de treball són aptituds i

capacitació personal sovint poc considerades en una educació escolar que ha sobrevalorat les capacitats específicament intel·lectuals i abstractes.

Saber estar en el seu lloc com es diu popularment, tenir dots d'observació i copsar anticipadament com són les persones, desenvolupar la capacitat de diàleg i d'acollida, ésser àgil en les relacions personals són aptituds personals cada vegada més necessàries per a desenvolupar activitats de serveis: atenció social, vendes comercials, vigilància, atenció al públic, relacions públiques, gestió de recursos humans, serveis d'administració pública... que representen una de les noves ofertes de llocs de treball.

Això demana de l'escola posar més atenció a la formació personal de tots els alumnes, per a uns perquè serà la base de la seva activitat professional. Per a tots perquè els components de relació personal és posen de manifest en qualsevol activitat i hom ha de saber treballar amb tothom independentment de les simpaties personals prèvies.

La ciència/pensament és cada dia una de les activitats més importants de la producció humana. El pensament entès com a capacitat humana creativa s'ha convertit en la matèria prima fonamental de tota la producció tecnològica. Els costos més alts de la producció tecnològica són els que s'inverteixen en investigació de nous productes. Un cop inventat o dissenyat el nou producte els costos de producció són relativament baixos i tendeixen a abaratir-se progressivament.

L'escola no ha donat encara prou importància al pensament creatiu i segueix totalment absorbida per donar als alumnes el coneixement passiu, el que ja figura als llibres i és patrimoni consolidat. Einstein se'n feia ressò el 1936:

"A vegades, hom solament veu l'escola com un instrument per transmetre el màxim de coneixements a la generació en desenvolupament. Però això no és correcte. El coneixement és mort; l'escola, tanmateix, serveix als vius. Haurien de cultivar-se en els alumnes joves qualitats i aptituds valuoses per al bé comú. Però això no vol dir que s'hagi de destruir la individualitat i que l'individu es converteixi en un mer instrument de la comunitat, com una abella o una forniga. Una comunitat d'individus tallats amb el mateix patró, sense originalitat ni objectius propis seria una comunitat pobre, sense possibilitats d'evolució. L'objectiu ha de ser, ans al contrari, formar individus que actuïn i pensin amb independència i que considerin, tanmateix, el seu interès vital més important servir a la comunitat." (Einstein, 1936: 53).

L'atenció que la societat actual dóna a la producció tecnològica que es recolza en els avenços de la ciència ens compromet a garantir l'educació científica i del pensament a l'escola. Aquesta educació solament es pot garantir si es situa els alumnes davant d'activitats que demanen respostes creatives, que cal inventar solucions, i no solament aplicar fórmules o repetir lleis ja formulades per la ciència.

L'educació científica demana, una vegada més, treball en equip que serà un incentiu per a la recerca autònoma o per a la reflexió individual que posteriorment serà sotmesa a discussió. La creativitat i el pensament divergent són aptituds personals que cal desenvolupar amb una nova organització del treball escolar. La creativitat no és restrictiva del camp artístic. Abraham Moles (1986) s'entretenia en analitzar amb detall la definició que ell mateix presentava:

"La creativitat és una facultat de la ment que consisteix en reorganitzar els elements del camp de percepció d'una manera original i susceptible de donar lloc a operacions dintre de qualsevol camp fenomenològic (sigui teoria, pràctica)."

Així doncs, veient com es desenvolupa la ciència i el pensament a la societat actual cal introduir formes de treball molt diferents dels avorrits exercicis establerts ja als llibres de text. Caldrà que abans de donar per resolt molts problemes científics, el professor els formuli com a interrogants a resoldre amb iniciativa personal i discussió crítica grupal. El sistema és indiscutiblement més lent que seguir lliçó per lliçó un llibre de text o dictar apunts tema per tema. Davant del risc de no abastar un programa fonamental cal recórrer una vegada més a l'aprofundiment simultani de diferents qüestions en base a petits equips de treball que posteriorment donaran a conèixer davant del grup classe les seves descobertes i el procés que han seguit en el seu treball. Tots els alumnes seran receptors passius de més informació que la que hauran contribuït a trobar activament però el paral·lelisme o analogia amb el que han investigat directament els donarà molta més comprensió que el seguiment passiu d'un llibre de text.

L'art i la creativitat aplicades a la literatura, als scripts cinematogràfics, a les arts plàstiques, a la fotografia i al reportatge publicitari, a la producció musical, a la poesia visual, al vídeo-art, a l'escenografia teatral, al disseny d'aparadors, al disseny de cartells... són formes de producció de caràcter més personal i per tant més individual. Avui, en una societat post-industrial, cada vegada és més la gent que troba una ocupació laboral o professional en aquestes activitats. Les capacitats que

exigeixen aquestes activitats professionals són ben distintes de la monotonia repetitiva de tants aprenentatges propis del sistema escolar.

Afortunadament, fa uns anys ja s'han desenvolupat amb més imaginació els treballs d'expressió artística superant els clàssics límits del dibuix, la pintura i el 'collage' que es resolen en dues dimensions. Encara avui a l'escola li costa molt incorporar treballs en tres dimensions i, encara que insuficient, una explicació rau en la falta de previsió d'instal·lacions on poder treballar i on poder dipositar obres en procés de realització o ja realitzades.

Encara no es fàcil disposar de les condicions necessàries per desenvolupar treballs que exigeixen més tecnificació. A les institucions escolars hi ha una vegada més dèficit d'instal·lacions i total insuficiència de pressupost per disposar de matèria prima: fusta, plàstic, teles, cintes d'enregistrament, material fotogràfic... L'educació escolàstica ha estat sempre una educació més barata i les proclames d'una educació integral no s'han traduït en modificacions conceptuals als pressupostos econòmics.

La creativitat artística demana unes condicions d'espai i d'organització de l'aula radicalment diferents. Es necessiten espais específics on la riquesa de materials i prototipus permeti imaginar solucions noves i originals a la capacitat expressiva. Un entorn adequat pot permetre a determinats alumnes desenvolupar el seu personal estil cognitiu caracteritzat per percebre sensacions físiques i emotives que s'expressen en creacions sintètiques i potser impulsives. Són els alumnes que Lewis afirma que s'adapten menys a les rigideses escolars i que són flexibles, pràctics, intuitius i que aprenen equivocant-se.

Les possibilitats de la creativitat expressiva personal tenen dues dimensions afegides en un entorn col·lectiu o comunitari com el de la institució escolar. Si la creativitat és clarament subjectiva, no exclou el comentari i el debat crític exercit pels altres creadors o pels que sense ésser tan creadors són capaços d'elaborar una opinió pròpia i aprenen al mateix temps a comunicar-la argumentadament.

D'altra banda, la creativitat plàstica igual que la musical o la literària o qualsevol tenen una dimensió comunicativa que pot alimentar la identificació del grup, en aquest cas la col·lectivitat o comunitat escolar. Un grup social de convivència necessita d'elements simbòlics per expressar els seus vincles, per promoure la identificació. Les produccions plàstiques que enriqueixen determinats espais i són objecte de comentaris i contemplació, les produccions literàries que poden donar contingut a determinades trobades periòdiques i que serviran alhora per homenatjar els que hi han treballat, les composicions o interpretacions musicals que poden omplir de vibracions els ambients comuns i l'expressió comú en el cant que aireja l'esperit són elements creadors d'ambient cultural, social i humà que no són encara prou explotats per la institució escolar.

Es possible que aquesta reflexió es consideri idealista en excés i admeto que la formulo amb una certa vergonya però em decideixo quan tinc a la vista la monòtona litúrgia que practiquen els nostres joves als seus actes d'identificació generacional. Tot plegat, braços enlaire i anar saltant al ritme de la percussió que marca un tema de rock o pop entre una gernació que no deixa moure's amb soltura. Si en un entorn més personalitzador com és la institució escolar s'hagués practicat la creativitat i la comunicació generacional, els nostres joves serien indubtablement més imaginatius. Però fins el dia d'avui no acabem de trobar

solució de continuïtat entre l'activitat escolar, la comunicació generacional i el to de festa que els humans necessitem de tant en tant per verificar que som i que tenim consciència de nosaltres mateixos.

Aquestes formes de treball i de producció artística solament entraran a l'escola de la mà de mestres que tinguin la seva dimensió artística o bé si els mestres en general es converteixen en contempladors de manifestacions artístiques i freqüenten llocs i ambients on es dona a conèixer la producció artística.

La comunicació i les noves tecnologies de la informació que donen lloc a l'anomenat sector de producció quaternari apleguen les formes de treball més noves que estan modificant molts dels usos socials i estan canviant els sistemes de producció convencionals. La comunicació i les noves tecnologies de la informació no són un sector afegit sinó un sector que reestructura i reorganitza tot el món de producció, de serveis, de la ciència i de la producció artística.

Un esment específic cal fer de la comunicació audiovisual, de la telecomunicació i del mitjans de comunicació de masses en general. Conèixer les formes de treball en aquests camps i destriar-ne procediments de treball que han d'ésser objecte d'aprenentatge a l'educació escolar i que canviaran inexorablement determinats procediments tradicionals és una responsabilitat professional que ateny a tot mestre o educador, independentment de l'especialització científica a la qual hagi decidit aplicar la docència. La utilització de documents videogràfics i de programes informàtics pot formar part de qualsevol aprenentatge i pot modificar els procediments d'aprenentatge de qualsevol àrea.

Cal però anar més a fons i veure en l'estructura interna de programes o productes dels mitjans de comunicació estructures i sistemes organitzatius transferibles a la situació didàctica en benefici d'un major interès pels alumnes i del desenvolupament de competències que han de tenir una aplicació vital en la nostra cultura social.

Llegir un article de diari, fer-ne un comentari de contingut i d'estructura expressiva s'ha de projectar en la capacitat d'escriure articles amb contingut intencional i forma progressivament millorada. L'estructura d'un programa de televisió ben construït que pot mantenir l'atenció del públic durant noranta o cent-vint minuts ha d'aportar noves formes didàctiques per organitzar situacions de classe amb gran riquesa de contingut i agilitat en el ritme de realització.

La disponibilitat de bancs de dades i de tesausres ha de permetre que l'alumne ressegueixi un mètode d'accés a la informació en base a un guió de treball que prèviament ha rebut. La semiòtica icònica ha de permetre superar les anàlisis purament ideològiques davant determinats espais publicitaris. Totes aquestes activitats poden tenir un potencial d'aprenentatge altíssim atès que no s'acaben amb l'horari i la tasca típicament escolar. Els aprenentatges iniciats segueixen aplicant-se quasi involuntàriament i sense especial esforç quan l'alumne va amb uns companys pel carrer i verbalitza un comentari davant d'un cartell publicitari, quan a casa es verbalitzen opinions davant d'una notícia de televisió, quan apareix al quiosc un anuari que desvetlla l'interès per consultar-lo.

Els sistemes de treball del camp de la comunicació i del sector de les noves tecnologies de la informació estan en un moment de gran expansió i els professionals de l'educació cal que hi estiguin atents com ho estan els professionals de

qualsevol camp o sector. Els mitjans de comunicació i les noves tecnologies de la informació no són un sector més, són un sector que reestructura la producció, el lleure i els modes de vida de tota la societat en general. Pot l'escola mantenir-se inalterable? Es impossible.

Malgrat tot el que hem exposat, no podem ignorar els esforços de bon nombre de professors i mestres constants en introduir innovacions en el seu procedir didàctic. Sense desmerèixer-los en absolut, ben al contrari, amb voluntat de donar empenta a la seva iniciativa hem de dir que generalment es tracta de tímides innovacions que es juxtaposen al funcionament docent convencional però que no modifiquen, que no reestructuren el currículum escolar i l'organització en conjunt.

Prova d'això és que iniciatives encomiables com són les revistes o periòdics escolars, els jocs poètics o florals, l'elaboració de programes de ràdio o la participació en programes de televisió (recordem "Dit i Fet" de TV3), la preparació d'obres de teatre o la realització de sessions de cinema-fòrum escauen generalment en estones post-escolars i són treballs que promoguts per mestres entusiastes no són pràcticament considerats en l'avaluació dels aprenentatges.

Així, es converteixen en activitats esporàdiques que no poden tenir continuïtat, especialment quan s'atança el final de curs i la psicosi d'exàmens i de superació del curs acapara totes les disponibilitats personals. Es una esquizofrènia difícil de suportar, són pocs els mestres que s'arrisquen i encara menys els que perseveren. I malgrat

això, en aquestes activitats hi ha els ingredients d'un veritable aprenentatge i del nou model d'institució escolar que necessitem.

Certament que cal acceptar la crítica relativa a que moltes d'aquestes activitats es fan per esnobisme i amb una certa superficialitat. També passa això i es degut a la falta de formació adequada dels professionals per arribar al fons de l'activitat fent el necessari treball de documentació, estudi i elaboració personal i de grup que cal en cada cas. Els professionals docents, especialment els dedicats als darrers cursos d'EGB i a l'Ensenyament Secundari poden tenir formació especialitzada en els coneixements que han d'impartir, alguns tenen també formació pedagògico-didàctica però cal un nou model de formació. Una formació basada en la pràctica cultural i professional de qualsevol àmbit i la capacitat per extreure'n propostes d'aprenentatge i d'iniciació a les diferents maneres de treballar segons el contingut del qual es tracta.

Si la institució escolar no vol ignorar aquestes línies noves de treball ha de promoure que tots els seus professionals docents siguin persones que desenvolupin una vida cultural intensa capaç de contemplar-ho tot i de practicar allò pel que un se sent més dotat i atret. En segon lloc, serà hora de pensar que a l'escola hi caben d'altres professionals, professionals de qualsevol activitat que articulats amb els docents puguin cobrir totes les manifestacions culturals. En alguns casos aquests professionals hi poden treballar de manera permanent, en d'altres casos s'hi poden incorporar de manera temporal com a contracte de serveis. Això exigeix evidentment l'autonomia de gestió a la que ja hem fet referència i l'escola ha d'ésser controlada pel compte de resultats, per la qualitat del seu treball educatiu i cultural.

El mestre o professor: un organitzador de situacions d'aprenentatge dins i fora de l'escola

Hem fet una repassada als anacronismes de l'escola que no tenen justificació per a l'aprenentatge i que, en canvi, sí que justifiquen l'avorriment dels alumnes. Hem vist el contrast que hi ha entre la societat tecnològica i de consum i la misèria d'equipament i instal·lacions de l'escola la qual cosa evidencia la falta de valoració social de l'escola i la hipocresia dels poders públics que parlen de la importància de l'educació als seus discursos. Malgrat tot, els docents o educadors han de seguir buscant alternatives organitzatives a l'actual model escolar i pensem que es poden trobar indicadors i referents en les formes de treball i producció cultural que desenvolupa la nostra societat. Si en el vell model bancari de l'educació, com l'anomena Paulo Freire, el mestre es el que marca el guió a l'ensenyament, si donem un nou guió al mestre podem obrir-nos camí en un canvi organitzatiu.

Si avui no solament s'aprèn a l'escola, si estem immersos en un ambient d'educació que es propaga arreu com si d'ones hertzianes es tractés, hem de comptar que hi ha diferents longituds d'ona. Ona curta de l'educació formal, l'escola que s'ha quedat realment curta; ona mitjana de l'educació no-formal que en molts casos completa les insuficiències de l'educació escolar i freqüència modulada de l'educació informal especialment destinada als joves i que és la que més modula el seu estil de vida.

Una concepció tancada de l'educació escolar fa que sigui impossible una renovació en profunditat. Si el mestre ha de considerar que els alumnes saben moltes coses i reben molts

estímuls per mitjans externs a l'escola, també el mestre, en correspondència pot donar coneixements relatius a la vida dels alumnes així com proporcionar-los estímuls respecte a l'estructuració del seu temps fora de l'àmbit escolar.

La funció del mestre ha deixat de ser ensenyar el programa, ha deixat de ser ensenyar, per convertir-se en organitzador o estructurador de l'aprenentatge. Ensenyar, del llatí 'insignare' que vol dir mostrar, avui ho fan moltes més instàncies, potser totes: els diaris, la televisió, el cinema, el venedor, el publicista, l'agència de viatges... La funció de mostrar ha quedat repartida i això s'ha de considerar positiu, està en un procés de democratització del coneixement: tothom pot ensenyar i tothom pot ésser ensenyat. L'educació es situa en un procés permanent de tota la vida però és indiscutible que a la infantesa (si queda infantesa) es dóna la major plasticitat, la major educabilitat i és necessari que hi hagi qui estigui al costat de l'infant i del jove, qui vetlli per tal que la fase primera i fonamental del procés educatiu es desenvolupi amb seguretat i al servei de l'infant que com a humà té dret a decidir la seva vida en una societat determinada.

Són molts els interessos que pugnen per girar en favor seu la voluntat d'aquest infant que serà adult (ideologies o utopia, consum o producció) que no cal ofegar si acceptem el pluralisme democràtic. Però l'infant necessita un adult segur, pacient i gratuït (una Bagheera o un Baloo com té Mowgli al Llibre de la selva), que l'ajudi a créixer i a guanyar l'autonomia d'adult a través d'una relació educativa gratificant on hi cap l'agraïment i també la crítica o discussió quan hi ha discrepància.

El mestre deixa el paper tan unilateral i impositiu d'ensenyar. El mestre es converteix en un organitzador de situacions d'aprenentatge. Les situacions d'aprenentatge

s'organitzen a l'escola: a l'aula, al laboratori, al pati o al jardí. Les situacions d'aprenentatge s'organitzen també al carrer, al museu, a l'exposició, a la casa en construcció, al port, a la fàbrica de filatura o al claustre del monestir. Les situacions d'aprenentatge s'organitzen a partir de l'actualitat informativa, a partir de temes fonamentals que en el pla general d'escola s'ha acordat plantejar, a partir dels recursos de la ciutat, a partir de les vivències d'alumnes, a partir de la conferència d'un pare o amic de l'escola. Les situacions d'aprenentatge també s'extenen a l'obra de teatre que els alumnes aniran a veure, al documental de televisió que es preveu interessant, a l'estada de convivència i coneixement del medi, al viatge que faran amb la família durant les vacances d'estiu.

Quan encara estem agafats al llibre de text com a rai de salvament per tirar endavant el programa escolar, tenim munió d'iniciatives d'aprenentatge preparades i ofertes per institucions, organismes o empreses de caràcter públic o privat. Sorpren que aquestes iniciatives hagin estat preparades generalment per persones entusiastes però sense experiència prèvia de molts anys de docència. Habitualment el mestre ha viscut capficat dins de l'escola per resoldre els problemes d'aprenentatge que dia a dia se li han anat complicant, primer per la multiplicació d'aprenentatges que es demanen a l'escola i segon perquè els infants presenten cada dia més dificultat d'atenció i més tendència a la hiperactivitat.

Ara, persones més aviat alienes a l'escola venen a oferir-li estratègies d'aprenentatge i ofertes basades en els millors principis de la pedagogia activa. Les propostes són indubtablement interessants i en la majoria dels casos ben construïdes; les persones que les han elaborades han disposat de temps, de mitjans i de suport institucional i no

sortien del cansament i desànim que s'acumulen amb molts anys d'escola sense cap reconeixement i amb un 'status' social que ha davallat dia a dia.

Però la bondat de les iniciatives d'aprenentatge s'han d'articular en un pla anual de treball i això exigeix decisions complexes. No es pot fer tot i malament. Si un mestre ho accepta tot és senyal que no tenia un pla de treball clar i coherent. El mestre és una vegada més l'organitzador de les situacions d'aprenentatge i la seva capacitat de decisió és fonamental i irrenunciable. Si això avui es pot fer en equip de treball tant millor però no sempre és així.

Malgrat la bondat i encert de les iniciatives d'aprenentatge que estem comentant, pensem que la gènesi ha estat poc coherent i possiblement poc econòmica. S'ha produït fonamentalment per una qüestió de mercat de treball, per l'existència de molts titulats universitaris en pedagogia, psicologia, llicenciatures diverses (història, biologia, geografia) i també mestres que han maldat per un lloc de treball i no tenint perspectives de trobar plaça a l'escola o institut s'han atançat a ajuntaments, a organismes diversos (obres socials, organitzacions no governamentals, departaments de promoció i imatge) i han ofert els seus serveis o s'han posat a treballar en projectes pensats per polítics i/o tècnics. La despesa de temps i recursos per posar a punt aquestes propostes ha estat altíssima atès que en moltes ocasions, abans d'iniciar un projecte s'ha anat a veure com funcionaven altres iniciatives i sovint a les mateixes escoles més avançades que ja practicaven camps d'aprenentatge o que tenien organitzats itineraris naturals.

Una gènesi més coherent hagués estat (ho ha estat en ben pocs casos) treure de l'escola els mestres amb més experiència en aquestes iniciatives, donar-los mitjans i

donar-los marge d'iniciativa. Això hagués comportat: a) més economia de temps i recursos en l'elaboració prèvia atès que el personal ja venia format per la pròpia experiència; b) més capacitat professional per comunicar-se amb els mestres de les escoles atès que es coneixerien millor els seus problemes; c) capacitat per adequar la proposta al grup d'alumnes que la segueix (introdutòria, d'aprofundiment...); d) una sortida de promoció i reconeixement dels mestres més compromesos; e) els nous titulats sense experiència haguéssin pogut cobrir els llocs vacants que s'haurien produït a l'escola.

Subratllem que aquesta hagués estat una gènesi més coherent però no per això cal girar-se d'esquena al patrimoni d'iniciatives d'aprenentatge que avui s'ofereixen a l'escola. Coneixem alguns casos d'excel·lent articulació d'equips promotors d'iniciatives d'aprenentatge integrats per un mestre amb llarga experiència i un naturalista (biòleg) per a un parc natural, o de professors d'història i llicenciats en art per a museus o d'animadors d'esplai i fills del troç que amb estudis diversos de magisteri, història o d'escola agrària han posat en funcionament una granja-escola.

També hem de deixar constància d'una situació diversa. Per a bon nombre de mestres l'acceptació de participar amb els seus alumnes en algunes iniciatives d'aprenentatge fora de l'escola (camps d'aprenentatge, escoles de natura, museus, centres d'iniciativa i experimentació) ha comportat una formació important atès que de manera pràctica han pogut veure i implicar-se en una situació d'aprenentatge diversa a la típica de l'aula tradicional.

Possiblement, l'efecte d'aquestes iniciatives és molt superior al dels cursets de quinze o trenta hores d'escoles d'estiu o d'altres instàncies de formació permanent del

professorat. Hi ha determinades realitzacions educatives que són inefables com deia Josep Costa Pau. El *com* de l'educació no es fàcil d'explicar per escrit. Aquesta és la pregunta que el Disseny Curricular té de més mal respondre o que per ben resposta no serà necessàriament entenedora als mestres.

Els models d'educació que té un mestre són els models d'educació interioritzats d'infant. Poden modificar-se a partir de la reflexió i lectura però demanen una gran dedicació atès que malgrat llegir coses noves un es fa la imatge mental de les que ja coneix. Quan realment es poden canviar models didàctics, és quan es presencien models alternatius capaços de substituir els precedents. Si aquests models no depenen solament de les qualitats personals d'un mestre i s'acompanyen d'explicacions que raonen el perquè de les actuacions i procediments, poden produir un important canvi. D'altra banda, malgrat tots els constructes de la pedagogia, una manera d'aprendre noves competències educatives és encara avui la imitació de models admirats als que en la mesura de les nostres aptituds tendim a acostar-nos.

En resum, la confluència d'esforços de mestres per trobar noves estratègies didàctiques i interessants situacions d'aprenentatge i l'existència d'iniciatives diverses d'aprenentatge externes a l'escola van introduint un model educatiu de perfil múltiple i divers. Aquest model educatiu demana un mestre capaç de prendre decisions per proporcionar als alumnes les situacions d'aprenentatge més adequades a les seves necessitats i interessos per tal que esdevinguin experiències significatives i, tant com sigui possible, gratificants.

El mestre o professor: un organitzador de grups,
un director de recursos humans.

Totes les tècniques didàctiques i tots els sistemes organitzatius esdevenen inútils si no es troba el punt adequat en la relació educativa amb els alumnes. D'aquí ve també el perill de generalitzar receptes pedagògiques que no poden resoldre qüestions prèvies: un clima de confiança i treball entre alumnes i professor i un significatiu interès d'aquells per les activitats que els són proposades.

En el passat, el mestre tenia autoritat davant l'alumne pel sol fet de ser mestre. Tot l'entorn social afirmava l'autoritat de qualsevol persona en raó del càrrec, de l'ofici o de la intitulació. Avui, en un context plural i democràtic està sotmesa a crítica l'autoritat política, qualsevol professional i la intitulació no és cap garantia. Hi ha consciència pública que a cada professió hi ha excel·lents professionals, n'hi ha d'incompetents i n'hi ha d'irresponsables. Els infants i joves no estan al marge d'això i alhora veuen com els mitjans de comunicació de masses, que tot ho poden convertir en espectacle, poden fer riota de tot i tot es pot presentar com una caricatura.

La riota o caricatura no es fa exclusivament dels mestres. Es fa caricatura dels polítics, de qualsevol situació social i de tota realitat que pugui provocar la riallada. Es un signe de postmodernitat ridiculitzar-ho tot atès que qualsevol esforç i qualsevol continuïtat es creu que no serveix per a res. Això, els adults formats ho presenciaven mantenint les distàncies, els adults amb poca formació se senten alliberats d'un sentiment d'inferioritat i els infants i joves normalitzen la indiferència per tot i li treuen valor a tot: "passen de tot" i passen del mestre i de l'escola. Si el mestre posa feina, "quin morro !" i si els

renya o expressa la seva preocupació pel que està mal fet, "és un amargat!". I la gravetat de tot això és que ho diuen amb la més gran normalitat i amb la més gran inconsciència. La gravetat de tot això és que no hi ha mala intenció, i si no n'hi ha de mala, no serà fàcil convertir-la en bona. La indiferència i el "passotisme" dels nostres alumnes és la principal dificultat.

D'aquí que calgui que els mestres i professors donin gran importància i atenció a la dinàmica de grups, que hagin reflexionat i coneguin tècniques i recursos de caire lúdic, de caràcter simbòlic per tal d'evitar recórrer als procediments de sempre: la reflexió paternal, la bronca irritada i la sanció autoritària. Aquests procediments que es van fer servir amb nosaltres, que formaven part de la moral social i que potser van servir (en moments justificats i si no es feien de manera abusiva), avui tenen efectes contraris als esperats. Estan tan fora de context que els infants i joves no els poden entendre i riuran per inconsciència. No entendran, per exemple, que ens irriem perquè s'ha deteriorat un material car o un aparell valuós. A ells res els ha costat el que a nosaltres ens ha costat tant. Possiblement ells han nascut en un ambient de "usar i tirar" mentre nosaltres vàrem nèixer en un ambient de "guardar per si de cas".

Són posicionaments ben diferents i s'ha de trobar un espai comú de diàleg. Els adults podem acceptar unes formes de treball més lúdiques, uns ritmes de treball que no seran regulars, unes formes d'expressió molt variades incloses les informals però farem acceptar que la feina ha de perseguir una obra ben feta, que s'han de complir els compromisos contrets d'acabar uns projectes de realització i que per damunt de tot cal mantenir el respecte a les persones i també a tot allò que per a les persones té valor.

Avui el mestre ha de començar per guanyar-se l'autoritat davant de l'alumne. Aquesta es fonamenta en la confiança que el mestre està per ajudar l'alumne i en la seguretat que té un bon coneixement d'allò que ensenya. Així mateix, la possibilitat de distingir entre l'acceptació de l'alumne, de tots els alumnes pel que són i la valoració que es fa dels resultats del seu treball és una altra cosa a considerar. Possiblement els alumnes tenen raó quan rebutgen un mestre que no els té en consideració perquè no donen bons resultats a la classe. Es pot valorar l'alumne, la seva agudeses, la seva capacitat física, la seva experiència en determinada activitat, la seva gràcia en explicar acudits encara que tingui un baix nivell de matemàtiques i faci moltes incorreccions en el lleguatge escrit. D'altra banda, si aconseguíssim aplicar les consideracions derivades dels diferents estils mentals o cognitius dels alumnes podríem recuperar els estímuls i la seguretat personal d'un bon nombre d'alumnes.

El mestre d'avui ha d'ésser un bon observador del grup al qual en certa manera s'enfronta. Avui els grups generacionals semblen comportar-se com a classes: els joves es presenten com una classe o com a tribu com assenyala Konrad Lorenz. Solament cal entrar a un institut o centre d'ensenyament secundari: els joves troben la seva identitat diferenciant-se tan com poden en el vestit. Totes les actituds de l'alumne han d'ésser considerades en un model d'aprenentatge mediacional integrador com la assenyàvem al capítol segon.

El mestre necessita una gran dosi de psicologia aplicada per saber quan ha de començar explicant o bé si convé més presentant un qüestionari breu a partir dels quals els alumnes aportin els seus coneixements o les seves opinions. Els continguts de comunicació de masses coneguts pel mestre són una possibilitat de partir d'un terreny comú amb els

alumnes. La metàfora televisiva sempre atrapa els alumnes i és un bon recurs d'exemples i imatges que massa sovint els mestres desconeixen per complet.

La dinàmica de grups aplicada a l'educació pot aportar multitud de formes didàctiques especialment en aquells coneixements que estan vinculats a actituds humanes, que són pràcticament tots. És evident a ciències socials, a filosofia i a literatura però comença a estar clar que en tot aprenentatge cal deixar obert el contingut a l'apartat d'actituds, valors i normes. Les ciències naturals, les conseqüències dels descobriments científics i de les noves possibilitats tecnològiques han d'ésser valorats críticament. La matemàtica, en la mesura que s'aplica a l'estadística o a l'economia ja no és la ciència neutra que havíem volgut creure que era.

Qualsevol coneixement doncs té aspectes valoratius que desaconsellen una presentació dogmàtica i unilateral. Cal provocar de bon començament la participació dels alumnes. Taules rodones, debats, entrevistes, tribunals populars, informes i conferències són formes de participació dels alumnes que han de trobar el seu lloc en la dinàmica de treball de classe.

Hi ha d'altres tècniques de caràcter psicodinàmic que convé conèixer i que poden aportar molt a l'educació. Jocs de simulació o de rol, jocs psicodramàtics o sociodramàtics són altres recursos de dinàmica de grups a aprofundir i que poden tenir un lloc normalitzat a la classe i que no cal reservar-los per a situacions clíniques. D'altra banda, sorprèn veure com els alumnes s'hi engresquen i desenvolupen una seguretat important.

Però la importància que assignem a les relacions amb els alumnes i l'atenció als processos de dinàmica de grup no s'ha de veure com una estratègia de mediació. L'educació es proposa afavorir la construcció d'un adult capaç de desenvolupar una vida a la seva mida i alhora que es pugui sentir útil a la societat. En una societat plural on hi ha inevitables confrontacions d'interessos la flexibilitat sense renúncies a conviccions bàsiques esdevé imprescindible. L'educació escolar podrà oferir aquest perfil si tot educador, tot mestre o professor, és un adult que practica a diari aquesta maduresa personal articulada amb la utilitat social a través de la flexibilitat.

Quina classe d'organització és l'escola?

Com es pot millorar la seva organització?

Durant molts anys, cada mestre ensenyava com havia estat ensenyat ell d'infant i no hi havia més problemes. La formació del mestre havia estat fonamentalment cultural: augmentar el nivell de matemàtiques, de llengua, de química, de física, practicar gimnàstica, treballs manuals. Tot això es completava amb una introducció de caràcter memorístic a nocions de pedagogia, de didàctica i de psicologia. Entremig s'havien donat quatre nocions d'organització escolar per

tenir una cultureta, en canvi es donava força importància a la caligrafia, a l'agricultura que eren coneixements útils i que atorgaven prestigi davant una població rural. Aquesta formació que es donava a joves entre catorze i disset anys i hom creia que les escoles funcionaven sense més problemes doncs ja se sabia que hi ha alumnes que valen per estudiar, d'altres que amb les quatre regles, llegir i escriure ja en tenen prou i alguns que són tan totxos que això de la lletra no els entra ni a la de tres.

De fet, abans, el 1931 a Espanya ja hi hagué un pla de formació dels mestres que exigia els set cursos de batxillerat i l'Examen d'Estat previ als tres cursos de formació professional. El 1940 representa un retrocés cultural en la formació del mestre en exigir-se solament el batxillerat elemental. El 1967 apareix un nou pla de formació que exigeix el batxillerat superior i quatre anys després ja s'exigeix el nivell d'accés a la universitat. Malgrat tot, dinou anys després sembla que fora raonable situar tota professió docent al nivell de llicenciatura amb cinc anys de formació, per bé que hi hagués diferents perfils (uns d'àrea científica, uns més didàctics, d'altres d'organització, de gestió, d'aplicació de tecnologies a l'educació). Quines raons mouen a alguns en qualsevol circumstància històrica a regatejar la formació dels docents? Pensem que poden ésser dues: o que els mestres surtin més barats de cost atès que si tenen menys formació se'ls ha de pagar menys, o que no convé que els mestres tinguin el màxim nivell de formació doncs això de l'educació té una dimensió política. Però aquestes reflexions són colaterals i per això queden en lletra menuda.

Abans les escoles funcionaven sense més problemes, però avui malfuncionen amb molts problemes i tota la societat té una opinió crítica de l'escola. Ho posa de manifest el sociòleg Fernández Enguita (El País, 09.10.90):

"Però la consciència social ha canviat en les darreres dues dècades, de manera que els alumnes i els seus pares estan cada vegada menys disposats a donar per fet que el problema és seu, i els professors comprenen de manera creixent no

solament la influència dels factors socials extraescolars, sinó també i sobretot el fet que l'escola mateixa no és simplement una organització racional de l'ensenyament col·lectiu, estatge de procediments tècnics més o menys perfectibles i enfrontada a alumnes més o menys problemàtics, sinó una institució producte d'interessos, conflictes i opcions socials i escenari dels mateixos; en suma, el resultat de l'acció individual, grupal i col·lectiva, un resultat modificable, però la modificació del qual té com a condició prèvia el coneixement. Es l'hora de la sociologia."

En aquesta línia estan els investigadors de l'organització escolar. S'ha abandonat el paradigma funcionalista que considera l'escola com organització tecnico-racional en comprovar que hi ha quelcom que distorsiona l'eficàcia dels plantejaments tècnics. La persona del mestre com ja hem apuntat juga un paper personal i subjectiu que pot reforçar els objectius perseguits o bé provocar resultats contraris. La vivència del mestre dóna diferents significats a les qüestions organitzatives. De deu anys ençà les investigacions sobre l'organització escolar segueixen models de caràcter interpretatiu que pretenen explicar la falta de cohesió dels equips docents per la percepció subjectiva que fan dels elements estructurals de l'organització escolar així com de les metes i objectius que es proposen.

Dins d'aquesta orientació interpretativa s'ha imposat la perspectiva de l'anàlisi micro-política (Hoyle, Ball, Morgan) que considera que el que més influeix en l'organització de l'escola són les relacions, encobertes o descobertes, de conflicte, negociació, compromís per tenir el control de l'organització o per assolir objectius de caràcter personal o professional però no necessàriament en benefici de l'empresa comú, l'educació.

"La perspectiva micropolítica ofereix un vehicle per enllaçar la carrera professional, els interessos i accions ideològiques amb les estructures organitzatives, i les formes de control amb les formes de resistència i oposició. Els processos de la micropolítica es desenvolupen amb la participació (o no participació) especialitzada (o no especialitzada) dels membres de l'organització. L'accent es col·loca en aquests 'moments' o 'aconteixements' que constitueixen i reconstitueixen l'estructura. L'èmfasi està en la lluita i el conflicte enfrontats al domini i el conformisme. La importància es situa en els compromisos invisibles i les confrontacions visibles més que en les formes de procedir formals i benignes. El poder limitador de l'organització amb el qual s'enfronta la gent a diari és real. Però aquesta limitació s'incrusta i es reproduïx en les nostres accions i les accions dels altres amb totes les ambigüitats i complexitats." (Ball, 1990: 143).

No es pot negar que hi ha clares evidències que això és dona a les nostres escoles, especialment a les de la xarxa pública. Amb tot, no es pot veure com una especificitat de l'escola sinó de l'empresa pública i afecta a l'escola en la mesura que es un lloc de treball que pot ésser totalment instrumentalitzat per assolir-ne un altre. Aquesta és una constant als llocs de treball públic; cada lloc al qual s'accedeix és una plataforma d'on es pot accedir a un altre. Hom pot demanar amb la més absoluta facilitat excedència, permís per assumptes propis, comissió de serveis, reducció de jornada... sense que en la decisió es contempli en quina situació queda el servei o com repercuteix una freqüència excessiva de canvis. La perspectiva de l'anàlisi micro-política, tot i aportar elements de reflexió interessants, té un desenvolupament massa recent i fonamentalment originat a United Kingdom, país en el qual el gir polític dels darrers deu anys s'ha deixat sentir especialment a l'ensenyament i ha generat un particular descontent en els ambients docents i en els nuclis d'investigació educativa.

Aquesta orientació interpretativa de l'organització escolar i aquesta preocupació pels processos de micro-política pot servir per explicar l'escola i el seu funcionament però no per transformar-la i des d'aquest punt de vista ens sembla poc útil. No és que desconsiderem el valor de la interpretació. Hem assenyalat la importància que donem a la filosofia com a interpretació i a les ciències condicionants emancipades de la filosofia: la sociologia i la psicologia. Totes elles són fonamentalment explicatives del procés educatiu i de les circumstàncies on es produeix i donen fonament a la pedagogia que és essencialment normativa. L'organització escolar i la didàctica són ciències que han de formular propostes aplicatives i d'acció. Una vegada més ens remetem a la classificació de les ciències de l'educació proposada per Ferràndez - Sarramona (1977: 68-89) atès que ens sembla la més elaborada i críticament justificada.

Les explicacions que ens pot aportar la sociologia, les que ens dóna la perspectiva interpretativa de l'organització escolar tenen una indiscutible importància. Ara bé, aquestes explicacions han de servir per modificar la política educativa. La major part dels conflictes interns d'escola, les negociacions, els recels, les inhibicions de responsabilitats professionals i la falta de col·laboració en l'organització escolar racionalment justificada són conseqüència de la falta de consideració de la professió docent. El quadre és molt senzill d'explicar si hom el pateix com a mestre però els investigadors sembla que el compliquen excessivament. Aquí l'explicarem com l'expliquen els mestres d'escola encara que sembli una exposició poc científica. La claredat també és una nota constitutiva del discurs científic.

Per començar els mestres estan mal pagats, per continuar poc considerats socialment i per acabar són exigits per tothom. La professió docent s'està feminitzant de manera total i

falten homes que vulguin ser mestres a la vista dels baixos sous. Això s'hauria de considerar en funció de la coeducació. En el cas de les dones, el baix sou pot quedar compensat perquè els horaris i calendari de treball de mestre o professor permeten atendre els propis fills. A la major part de països occidentals falten mestres. El cas més conegut ha estat el del United Kingdom que ha hagut de recaptar mestres a d'altres països. No estan millor a France o a España. Al nostre país, els darrers deu anys hem assistit a una fuga de mestres que han deixat la professió.

Potser han estat els mestres més capacitats i que no es sentien compromesos per motivacions de caràcter social els que han provat nous llocs de treball. Uns han sortit de l'educació per professionalitzar-se en la política, d'altres a les editorials, molts han deixat l'escola per accedir a d'altres responsabilitats de l'educació que no comportin anar a la classe, respirar la pols d'escola. Darrerament hi ha els que després d'haver rebut una formació especialitzada en informàtica, en realització audio-visual o en telecomunicacions, han anat a empreses privades d'aquests sectors. Els mestres que menys lluny han anat són els que han passat de nivell accedint a la docència universitària o a l'ensenyament secundari.

Qui pot negar la total desprofessionalització de l'escola? Molts dels professionals amb més iniciativa, cansats de la baixa retribució i de la falta de reconeixement i estímuls han buscat una situació una mica millor. Al nostre país però no hi ha hagut problema de falta de mestres; no cal ni caldrà en molts anys importar mestres. Si un se'n va, un altre n'entrarà ha dit l'Administració, no és problema. Així, quan un professor d'ensenyament secundari accedeix a la universitat, un mestre llicenciat o un nou llicenciat accedeix a l'ensenyament secundari. Si un mestre deixa l'escola pública per accedir a l'ensenyament secundari, és

un mestre de l'ensenyament privat que superant les oposicions ocuparà el seu lloc; possiblement guanyarà unes pessetones més, tindrà feina assegurada per vida i potser treballarà menys.

Tot plegat sembla ser una total ironia. Sempre hi ha mestres titulats esperant ocupar un lloc de treball a l'escola privada. L'Administració va preveure amb temps que fós així. Es molt senzill: persones que potser no havien assolit un Graduat Escolar varen fer Formació Professional Administrativa o Sanitària i si després del primer, superaven el segon nivell, podrien accedir als estudis de Formació del Professorat d'EGB. Tant li fa que no els agradi això de fer de mestre. Si no s'han col·locat a una bona empresa privada perquè no tenen un bon domini d'idiomes deuen guanyar poc i essent mestre es guanya una mica més i, sorprenentment, es treballa menys (menys hores i menys dies). D'altra banda, cal demostrar amb fets que existeix la igualtat d'oportunitats i que el sistema educatiu s'ha democratitzat.

Amb tot això, la mobilitat professional és altíssima i qualsevol anàlisi de les organitzacions de caràcter tecnico-racional és impossible i davant d'un panorama com aquest hom no es pot estranyar que cada mestre o professor estigui més pendent de les vies de promoció que d'una activitat professional de qualitat. S'ha vist que promocionen més ràpidament els que no tenen tanta dedicació professional.

En resum doncs, les constatacions que es puguin fer de l'organització escolar des d'una perspectiva interpretativa i de l'anàlisi micro-política han de conduir a determinar quines mesures de política educativa i laboral cal prendre per facilitar les condicions organitzatives de l'escola.

Per la seva banda, mentre l'organització escolar no afronti el seu objecte propi: sistemes d'agrupació d'alumnes, modalitats d'activitats i horaris, seqüenciació de la instrucció, promoció i graduació, organització i distribució de tasques docents entre els professors, condicions d'espais, equipament i materials didàctics... la seva aportació a la millora de l'escola serà mínima. Ja s'ha posat de manifest que les principals propostes d'innovació provenen dels mestres que les imaginem creativament, a vegades sense la necessària reflexió psicopedagògica.

La crítica de la pedagogia experimental a l'escola activa feia referència al caràcter fonamentalment intuitiu dels mestres d'aquesta. Amb tot, un segle de pedagogia experimental i d'escola activa presenta un saldo favorable a singulars mestres d'escola o a investigadors dedicats al treball directe a l'escola que generalment ha partit d'intuïcions. Fora bo posar la reflexió sistemàtica que pot aportar l'organització escolar a les iniciatives que neixen a l'escola per tal de resoldre problemes reals i immediats. Aquestes iniciatives, degudament reflexionades i justificades serien una inestimable contribució a un canvi accelerat del model escolar caduc amb que funcionem. Un informe elaborat pel Centre for Educational Research and Innovation de la OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) entre 1972 i 1975 pels dinou països membres de l'organització ja apuntava una constatació similar:

"Desgraciadament, tals esforços reformadors s'han caracteritzat sovint per ésser obra d'individus rellevants i han fallat en la seva connexió amb l'àmbit escolar o en la seva difusió fora de l'àmbit estrictament personal. L'interès per considerar l'escola com una institució potencial en la resolució de problemes ha sorgit despés del desencís sobre l'eficàcia de les estratègies innovadores controlades centralment, "de dalt a baix", que han produït escassos

canvis significatius a nivell operatiu. Un enfoc alternatiu formulat per investigadors i educadors ha de projectar estratègies per a la innovació a base de forces actives dins l'àmbit escolar i que condueixi a canvis eficaços. (OCDE, 1976: 17).

Abandonada ja la idea que pugui formular-se un model organitzatiu de caràcter universalment vàlid, caldrà centrar els esforços en enfortir la iniciativa interna de l'escola plantejada de manera institucional. També comporta això una altra conclusió colateral. Cal revisar el model de formació del professorat en actiu o de formació permanent, vinculant-lo a la dinàmica institucional de l'escola atès que el perfeccionament de caràcter personal, no necessàriament repercuteix en la millora de l'escola.

Caldrà avaluar la formació permanent del professorat des de la categoria de l'eficiència, és a dir, avaluant la millora de la pràctica educativa en una situació escolar determinada. Com assenyalava ja l'informe esmentat de la OCDE (1976) els principals elements per al desenvolupament de l'organització són: clarificació de la comunicació, establiment d'objectius, descobriments de conflictes i interdependències, millorament dels sistemes d'agrupament, solució de problemes, presa de decisions i avaluació del canvi.

En un article de Pedro Municio (1988) es presenta una síntesi de tres treballs que analitzen més de cent investigacions sobre l'eficàcia dels centres docents d'arreu. Els treballs sobre els que es basa són de Purkey - Smith (1983), de Mackenzie (1983) i de Murphy - Hallinger - Mesa (1985). Té interès en la mesura que encara que indirectament es remet a un important nombre d'investigacions en base a les quals es concreten tretze

característiques o variables de les escoles eficaces. Les característiques venen agrupades en cinc dimensions organitzatives.

Cultura

1. Cultura institucional: conjunt de valors i creences que guien l'acció.
2. Existència d'objectius clars i coneguts per tots.
3. Creença entre professors i alumnes que poden assolir bons resultats d'aprenentatge.

Estructura

4. Existència d'un lideratge educatiu per bé que pot ésser de molts tipus.
5. Ambient escolar d'ordre i disciplina regulador de la convivència.
6. Interacció estructurada dels membres de l'organització formant una unitat educativa.

Persones

7. Permanent desenvolupament personal i perfeccionament professional del professorat.
8. Estabilitat del professorat que garanteixi una continuïtat de l'acció educativa.
9. Existència d'un clima i atmosfera global positius.

Tecnologia

10. Currículum estructurat i organitzat per atendre les necessitats de tots els alumnes individualment i col·lectivament.
11. Procés sistemàtic de diagnòstic, avaluació i reorientació de l'activitat escolar.
12. Esforç d'aprenentatge amb dedicació intensa i màxima.

Entorn

13. Autonomia d'actuació del centre amb suport de pares i autoritats educatives.

Podem subscriure perfectament aquestes característiques a partir de la nostra experiència de supervisió escolar. Són els identificadors de les escoles eficaces, de les escoles amb més seguretat institucional i que donen millor resposta als alumnes. Amb tot és ben poc freqüent que aquestes característiques es donin amb intensitat.

En la dimensió de cultura es troba a faltar aquesta confiança en els resultats d'aprenentatge positius que es poden assolir, especialment als centres públics. Al nostre país s'havien posat moltes esperances de millora de l'educació en un marc polític democràtic i de govern autònom i malgrat s'hagi pogut notar un suport de l'Administració a les iniciatives de renovació pedagògica no s'han pres les mesures polítiques i econòmiques necessàries i les innovacions són obra de voluntariat. Més greu és encara la inhibició de l'Administració de prendre mesures singularitzades sobre els mestres i escoles que no compleixen les dedicacions laborals o les funcions bàsiques.

En la dimensió d'estructura falta lideratge i generalment no està ben vist que algú assumeixi la direcció amb iniciativa pròpia, possiblement a causa d'una herència de tants anys d'autoritarisme burocràtic. Cada vegada més mestres potencialment capaços d'assumir el lideratge es situen fora de l'escola, en altres llocs de treball que acostumen a tenir un caràcter administratiu o de suport. En la mesura que s'incrementa el perfil jeràrquic, es perd la

capacitat de lideratge interna de l'escola cosa que té efectes clarament contraproductius per a la millora global del sistema educatiu.

La dimensió tecnològica és la més deficient tant als centres públics com als privats. El currículum està poc estructurat per a l'atenció col·lectiva i no està gens estructurat per atendre individualment els alumnes. Pocs centres han introduït la revisió sistemàtica encara que l'Administració l'hagi regulada obligatòriament a través del pla i la memòria anuals. El rendiment de l'horari escolar és molt baix i les estones de treball intens són quasi inexistentes a la majoria de centres; solament es pot veure a les classes de determinats mestres i en l'exigència, en qualitat de contingut i forma, dels treballs dels alumnes.

La tendència dels centres escolars a respondre més al seu entorn s'ha generalitzat i s'actua amb relativa autonomia malgrat que l'Administració tendeixi a seguir fent regulacions generals uniformitzadores. Aquest uniformisme i determinades exigències burocràtiques serveixen d'excusa als centres que no han donat una iniciativa pròpia a la seva organització.

Tot fa pensar que ja no es pot concebre l'organització escolar de manera tancada. La iniciativa organitzativa ha d'originar-se dins de l'escola però les exigències de l'entorn obliguen a determinats ajustos i a una reflexió constant. L'organització escolar ha de respondre així mateix a múltiples problemes i per això es fa necessari que tingui flexibilitat per variar segons el moment i segons circumstàncies. Finalment, cal considerar que avui es pot comptar amb suports externs a la mateixa organització escolar.

Al nostre país l'extensió d'una xarxa de Centres de Recursos Pedagògics (o de Centres de Professores al Territori del M.E.C.), la intervenció d'orientadors dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic, la vinculació a programes específics d'innovació educativa (informàtica, audiovisuals, ciència-tecnologia, llengües estrangeres) i la participació en activitats de formació permanent del professorat en el marc dels Plans Unitaris de Formació promoguts conjuntament per totes les institucions (universitàries, locals i nacionals) i els mateixos professors obren un panorama organitzatiu ric i complex a la vegada. Cal organitzar-lo eficaçment i participativament alhora i això no és fàcil. Els assatjos aproximatius fets fins avui han obert un nou camí que cal consolidar amb procediments més segurs i menys costosos de temps i participacions personals supèrflues.

Tot plegat serveix per mostrar que el camp de l'organització escolar ha quedat desplaçat i modificat per la dinàmica general que s'ha creat entre mestres i escoles per una banda i instàncies de les diferents administracions per una altra. Sembla que els entorns acadèmics n'hagin quedat al marge, si bé, els professionals del món acadèmic han estat sovint els millors assessors i generadors d'iniciatives per serveis municipals o fundacions culturals.

L'organització escolar experimenta un creixement excepcional totalment lligat a la didàctica. Avui ja no es pot entendre com un apèndix però tampoc com una disciplina independent. Organització escolar i didàctica tenen un objecte comú i aquesta darrera ve a ser una micro-organització centrada en la situació d'aprenentatge concreta, a l'aula o fora d'ella, i particularment atenta als processos de psicologia de l'aprenentatge. El seu desenvolupament conjunt depèn del bon diàleg entre mestres/professors i investigadors i s'ha de convertir en el centre de l'educació formal.

3.6.

INSTANCIES DE SUPLENCIA
DE FUNCIONS ESCOLARS

El servei educatiu que ofereix la institució escolar apareix incomplet i insegur per a bon nombre de ciutadans. Hi ha determinats aprenentatges, pràctics o acadèmics que no queden resolts per l'escola o institut i que en canvi es comprova que són importants per accedir a un lloc de treball o per seguir els estudis superiors amb seguretat.

Aquests aprenentatges són organitzats per institucions privades amb criteris comercials. Es detecta una demanda, s'ofereixen les activitats en horaris complementaris a l'horari escolar i s'estableixen les corresponents quotes per la prestació del servei. Cada dia creix més l'oferta de centres i el nombre de centres que ofereixen les seves activitats d'aprenentatge sense cap regulació educativa. Són el que se'n diu ensenyaments no reglats. Darrerament davant la multiplicació de centres no hi ha cap garantia de qualitat i el personal, a vegades no té més capacitació que la justa per ésser instructor d'activitats molt concretes.

Però, llevat d'aquestes excepcions que representen un frau comercial, bon nombre d'alumnes consoliden aprenentatges que els permeten seguir millor els seus estudis, especialment a l'ensenyament secundari o que els facilita l'accés a un lloc de treball.

L'aprenentatge d'idiomes

El cas més escandalós es dona en l'aprenentatge d'idiomes. En general els nostres centres escolars han trigat molt a adonar-se de la importància dels idiomes moderns. Avui, tant als centres privats com als públics es veu que aquest és un aprenentatge bàsic però no hi ha a tots els centres ni el professorat convenientment preparat i tampoc hi ha mitjans per procedir a un treball més intens i personalitzat. Això que es practica en la majoria de centres d'idiomes limitant els grups a quinze o vint alumnes no està previst generalment als centres d'ensenyament i esdevé particularment necessari a l'ensenyament secundari doncs els alumnes ja han seguit tres cursos d'idioma. Procedents de centres diferents presenten nivells molt diferenciats. Si es manté el grup classe amb trenta o més alumnes com passa a la majoria de centres, l'eficàcia de les classes és mínima amb alumnes que no segueixen i amb alumnes que s'avorreixen. Alguns d'ells, els que paral·lelament van a centres d'idiomes fora de l'horari escolar obtenen bones qualificacions sense fer-hi cap esforç i a vegades perden el temps durant tres classes setmanals d'escola per fer altres tantes classes post-escolars.

Alguns centres privats, generalment amb alumnat de mitjà econòmic i social alt, tenen més professorat i organitzen l'idioma en grups reduïts segons nivells d'assoliment de la llengua. Aquí doncs els pares tenen per als fills el mateix servei que tindrien a un centre d'idiomes i els pot costar solament la meitat dels diners i no suposa una sobrecàrrega de temps per als fills. Amb tot, hi ha molt pocs centres que hagin fet aquest pas i a la vista de la necessitat de garantir l'aprenentatge d'un o més idiomes sembla que haurien d'haver estat més.

Els centres d'ensenyament generalment disposen de pocs mitjans i instal·lacions però el problema més important és no disposar del professorat suficient per organitzar semigrups segons nivell. El millor model que hem observat és el del centre de batxillerat Súnion: un grup de 48 alumnes quedava repartit en quatre nivells entre 4 professors durant dos mòduls de 45 minuts mentre que en altres mòduls el grup treballava en seminari resolent exercicis i els quatre grups eren atesos per dos professors.

Amb grups petits, el material i equip d'àudio és el més important per poder-ne disposar contínuament i el vídeo esdevé un material d'ús setmanal. Els centres haurien de disposar del doble del professorat habitual d'idioma i que al menys quatre professors poguessin tenir horari coincident per organitzar cada dos grups en quatre nivells d'uns quinze alumnes. No és pot dir que això és una despesa cara atès que ja hem posat de manifest que, avui, els alumnes que volen garantir l'aprenentatge de l'idioma tenen mig professor al centre d'ensenyament (1/30) i un professor al centre d'idiomes (1/15). D'altra banda, cal considerar el rendiment que pot donar a un centre d'ensenyament un aprenentatge eficaç de l'idioma. La llengua estrangera es pot introduir en l'ambient a través de comunicacions murals, cançó, conferències, teatre i materials de consulta per a diferents àrees. Si és disposa de laboratori d'idiomes i no és accessible als alumnes de manera discrecional en estones diverses es desaprofita la potencialitat del mitjà.

Els laboratoris d'idiomes no han aportat allò que calia esperar d'ells. Coneixem centre que després de les grans inversions en 18 cabines individuals, taula de control i amb professors ben capacitats, han acabat servint-se d'un magnetofon per fer les audiicons amb tots els alumnes

ahora. Els laboratoris d'idiomes amb tot l'interès que tenen solament són útils si els alumnes tenen hàbits de treball autònom i responsable i això no depèn de la classe d'idioma sinó de la cultura organitzativa de l'escola.

Una altra modalitat és actualment la d'instal·lar un equip d'HiFi amb terminals d'auriculars per a tots els alumnes. A la darrera classe visitada han instal·lat 38 terminals. Els alumnes seguiran amb auriculars des de la seva taula la banda sonora que posi la professora. La professora disposa d'auriculars i micròfon individual per donar instruccions als alumnes. Disposen de micròfon inalàmbric per passar a l'alumne que parla i els alumnes el senten pels auriculars. Evidentment, atès que l'equip de so és bo, es pot difondre per so ambiental a través de les dues columnes d'altaveus.

Malgrat la novíssima tecnologia hem d'afirmar que no hi ha novetat metodològica i que la previsió de funcionament de la classe és la mateixa que si no es disposés de tot l'equip. Podem veure que es tracta d'un ensenyament col·lectiu sofisticat amb tecnologia que permet la individualització i el treball autònom però que no es fa servir segons aquesta modalitat. Econòmicament hagués estat menys costós invertir les 375.000 pessetes que val una aula amb 38 terminals per fer un treball uniforme en 15 magnetòfons o walkmans individuals i jocs de cintes suficients per a un treball autònom, fins i tot per endur-se'n a casa que hagués tingut un cost aproximat de 200.000 pessetes. El treball col·lectiu és pot fer amb un aparell únic de qualitat mitjana.

Avui també els alumnes d'Educació General Bàsica acudeixen a centres d'idiomes en horari post-escolar. No solament els de la segona etapa, que ja tenen idioma al pla d'estudis, sinó també els de primera etapa. Els pares veuen la importància que té conèixer bé un idioma que avui és de manera general l'anglès. La perspectiva internacional es veu a través de l'anglès com a llengua de comunicació. La divulgació tecnològica i en concret la informàtica vehiculen l'anglès. El llenguatge comercial bàsic per als que s'incorporin a llocs de treball és l'anglès.

També les escoles han començat a introduir l'idioma abans dels onze anys quan és obligatori per a tots. Bon nombre de centres introdueixen l'idioma a 5è d'EGB i d'altres a 3r. d'EGB. Hi ha també els que ho fan a Parvulari així com hi ha llars d'infants que ofereixen llengua estrangera en activitats post-escolars.

El rendiment d'aquest aprenentatge anticipat és més aviat baix. Sovint hem comprovat que és més una qüestió d'imatge del centre i no hi ha un projecte didàctic seqüenciat i una metodologia definida en funció de l'edat. Aprenen paraules, a comptar, els dies de la setmana i d'altres llistats de paraules d'un tema. Un error de concepció inicial es comprova en veure la distribució horària que és simbòlica i gens raonable. Una hora d'idioma setmanal a 3r. d'EGB diuen que és poc temps i solament serveix per anar introduïnt. Quan es pregunta perquè el mateix temps s'organitza en quatre mòduls de 15 minuts o bé cinc mòduls de 10 minuts no es rep resposta. Es considera molt difícil d'organitzar. No es veu el valor d'introduir una activitat àgil i concreta i es tem pel temps que es perd en centrar els infants. Això expressa el model acadèmic subjacent a la didàctica de l'idioma.

Una altra modalitat d'aprenentatge de l'idioma que costa molts diners als pares és enviar els fills a fer una estada a l'estranger d'un mes durant l'estiu. La idea inicial és que l'alumne es trobi a un país on la llengua habitual sigui l'idioma que ha d'aprendre. Una forma és enviar els nois o noies a famílies però això representa costos molt alts. S'ha generalitzat una altra forma que és l'internat a una escola o bé en combinació amb un alberg. Però avui són colònies de noies i nois que acaparen els avions que van a England o a Eire i se'ls pot veure en grup per London o a un petit poble del sud d'Eire. Entre ells parlen en la llengua pròpia i redueixen la pràctica de l'idioma a aprendre a les hores de classe i poques estones més.

Per a determinades escoles l'organització d'estades a l'estranger a l'estiu s'ha convertit en una etiqueta de prestigi. Es possible que hi hagi casos eficaços, però com més s'extén, més frau hi pot haver. Els diaris han reflectit en vàries ocasions cartes de queixa i algun reportatge al respecte. Hi ha pares que pensen que és una oportunitat d'aprenentatge eficaç però d'altres pares deuen quedar satisfets amb que els infants estiguin guardats tres setmanes i que facin una activitat que llueix. L'estiu del 1990 a Cork i Blarney (Eire), professors d'allà confirmaven aquesta falta de qualitat i que les escoles d'idiomes s'han multiplicat sense que hi hagi garantia de bona organització. Pels carrers d'aquestes poblacions se sent als joves parlar en castellà generalment procedents del nord d'Espanya, també en sentírem que parlaven en català.

Tot aquest panorama de centres d'idiomes i d'estades a l'estranger posa en evidència la preocupació social que hi ha per garantir l'aprenentatge correcte d'un idioma amb valor de comunicació internacional com és l'anglès i la

incapacitat de l'escola per garantir-ho. ¿Com és possible que això sigui així amb les possibilitats tecnològiques actuals? La quantitat de material audiovisual i la facilitat de reproducció d'àudio i vídeo, l'existència d'emissions de televisió en llengua anglesa o de pel·lícules en so original, la difusió de la música anglo-americana i el seu consum habitual pels joves són elements suficients per crear una ambientació en la llengua anglesa de caràcter popular. Contràriament, la tendència ha estat reproduir l'alternativa elitista que abans, als anys seixanta o setanta es podien permetre determinats estudiants universitaris o post-universitaris i creure que és una alternativa per a tothom. Aquesta modalitat feta de manera massiva és poc eficaç i esdevé molt costosa encara que certament llueix més.

Avui però, l'aprenentatge d'un idioma, generalment és l'anglès, cal considerar-ho un aprenentatge bàsic per a tots els alumnes. Es un aprenentatge necessari per a tots els ciutadans que han de tenir una cultura bàsica i no és ja un aprenentatge pels que seguiran estudis superiors. Tota escola hauria de resoldre-ho de manera prioritària incorporant més professorat i organitzant els recursos materials disponibles. L'Administració Educativa ha d'afrontar-ho posant els mestres necessaris. Entretant, per als pares fora menys costós rebre el servei a la mateixa escola que el que els costa en diners, temps i poca garantia de qualitat a un centre d'idiomes. Això no comporta que els centres d'idiomes no hagin d'existir i recentment l'Administració Educativa ha regulat el seu funcionament. Un control efectiu farà que desapareguin els centres que s'han posat en funcionament sense les degudes exigències de qualitat. Els centres d'idiomes poden servir també per a que els infants amb més capacitat per a llengües iniciïn aviat un segon idioma.

L'aprenentatge de mecanografia

Aquest aprenentatge mai ha estat considerat des d'un punt de vista acadèmic. Abans de 1970 formava part de las anomenades "Enseñanzas comerciales". Realment es tracta d'un aprenentatge molt elemental, és un ensinistrament i mai s'ha exigint als que han seguit estudis superiors. Tant és així que els periodistes, professionals que produeixen textos escrits, sempre els hem vist a les películes davant la màquina d'escriure emprant dos o quatre dels deu dits. Qualsevol de nosaltres mateixos, universitari, ha hagut de passar a màquina extensos treballs que han absorbit un temps important i tot i així, es presenten els treballs carregats de faltes tipogràfiques si no ni ha també d'ortogràfiques.

Ja a l'establir-se l'Educació General Bàsica que superava la diversitat: ensenyament primari, batxillerat i comerç calia haver considerat la mecanografia com un aprenentatge bàsic a proposar a tots els alumnes. Es bàsic en la nostra cultura saber escriure ràpid, sense mirar el teclat i sense fer errors. Afortunadament, l'ordinador ha vingut a resoldre'ns part del problema amb els programes de processament de textos però sabent escriure a màquina li trauríem millor rendiment.

Saber escriure bé i ràpid a màquina és la clau d'entrada a les feines d'administració i es converteix en un aprenentatge super-bàsic per als alumnes que no seguiran estudis superiors i no treballaran a la indústria. Així, bon nombre d'alumnes realitza cursos de mecanografia en centres específics i es fàcil identificar el rètol d'extenses xarxes de centres que faciliten els manuals i els materials per un aprenentatge tan elemental que té més virtualitats de les que es poden considerar a primera vista i que mai han estat considerades.

La mecanografia exigeix una analítica de lletra per lletra que obliga a considerar el signe ortogràfic si s'està redactant i és una interiorització de la forma ortogràfica correcta si s'està copiant. Es un aprenentatge que podria ajudar a alumnes amb dificultats d'atenció i que els podria fer sentir més segurs. Es també una compensació per aquells alumnes que, malgrat tots els esforços, no poden fer una lletra manuscrita regular i clara.

Tot això no ha estat gens considerat per l'escola a l'Educació Bàsica. Ni a les escoles que s'ha procedit a realitzar revistes o periòdics escolars. Els alumnes han escrit a màquina però sense un aprenentatge programat que els habitués a l'ús de tots els dits sense haver de mirar permanentment al teclat.

Hi ha un vell sistema que aplicaven les antigues acadèmies comercials que hagués estat perfectament aplicable. Cada alumne té assignada una màquina durant mitja hora diària en la qual s'absenta de l'activitat ordinària de classe i va a escriure l'exercici que li correspon segons el seu nivell. Disposa del manual corresponent i la màquina té el teclat cec; no necessita cap ajuda del mestre. Per a una escola amb dos grups de 8è. d'EGB d'uns trenta alumnes caldria disposar de sis màquines. Cada mitja hora sortirien de cada classe tres alumnes que es preocuparien de posar-se a to demanant el material a un company encara que l'alumne podria deixar passar el seu torn si considerava que el treball que es feia a classe era important. Al terme del curs, l'alumne hauria fet a l'escola un mínim de 50 hores de 75 possibles; si a casa n'hagués fet altres tantes tindria assolit un aprenentatge bàsic de mecanografia d'unes 150 pulsacions per minut. Es una proposta compatible amb l'ensenyament més tradicional. Avui però, en una projecció d'una organització més diversificada hi ha encara moltes més possibilitats.

En alguns casos, les Associacions de Pares d'Alumnes organitzen cursos de mecanografia a la mateixa escola en horari post-escolar.

L'aprenentatge de la mecanografia està per resoldre a l'educació bàsica i seria important que es facilités a tot alumne. Més encara quan veiem que es generalitza la informàtica. Per a d'altres és un ensinistrament que els pot facilitar aviat l'accés a un lloc de treball.

L'aprenentatge d'informàtica

Aquest aprenentatge es ben recent. En les cinc anys darrers s'ha generalitzat. Tots els centres d'ensenyament secundari del nostre país disposen ja normalment al menys d'una aula d'informàtica. Pel que fa a Catalunya, tots els centres d'ensenyament secundari disposen d'una o dues aules d'informàtica però, llevat de centres excepcionals, la informàtica queda circumscrita a un Ensenyament d'Aplicació Técnico Professional (EATP) que a molts centres desenvolupa el professor de matemàtiques. Correspon a hores tipus B que es realitzen en grup reduït i no acostuma a representar més que una hora setmanal o bé dues hores durant mig curs. Es una matèria de caràcter optatiu tot i que és de les més demanades, motiu pel qual el Departament d'Ensenyament ha procedit a la dotació d'una segona aula a bon nombre de centres abans de procedir a la primera dotació en centres d'Educació Bàsica.

Un significatiu nombre de centres, tant públics com privats han començat a incorporar ordinadors, especialment a partir de 1988. Rarament però es tracta d'aules completes (amb 8 o 10 aparells) per falta de pressupost econòmic. Alguns centres privats han pogut accedir-hi amb un projecte

d'activitats extra-escolars que permetia amortitzar els equips amb part dels ingressos aportats en concepte de quota. Sovint han estat els centres privats pedagògicament menys renovats els que abans han estat equipats amb ordinadors. El rètol 'informàtica' ha contribuït a donar-los la imatge que potser anaven perdent des d'un punt de vista pedagògic.

Però l'expectativa davant la informàtica és altíssima i en els darrers cinc anys els centres d'informàtica s'han multiplicat ràpidament. En alguns casos, com ja ha quedat indicat, un centre escolar privat actua també de centre d'informàtica en horari extra-escolar (a l'edifici escolar o a uns locals propers).

Els infants van a informàtica i els pares estan convençuts de que és una activitat per a nens intel·ligents. Els infants de 10 a 14 anys acostumen a fer Logo, Basic, un processador de textos o a vegades un paquet integrat de processador de textos, full de càlcul, base de dades i reproducció de gràfics elementals. Es fonamentalment una habituació però són pocs els infants que segueixin aprofundint i generalment es limiten a passar treballs a màquina a través del processador de textos. A més d'això l'intercanvi de jocs és freqüent de tal manera que hi ha infants que col·leccionen jocs com abans es col·leccionaven cromos o reproduccions de cotxes a escala.

Els joves que acudeixen a centres d'informàtica aprenen a utilitzar el Sistema Operatiu MS-DOS; s'inicien en llenguatges de programació com Basic, Cobol, C o Pascal; utilitzen processadors de textos com WordStar, WordPerfect; utilitzen bases de dades com dBase, fulls de càlcul com Lotus 1 2 3 o bé paquets integrats com Framework , Open Access, Ability. Els que busquen una formació professional

més específica es centren en programació informàtica o en gestió informàtica. Una especialitat avançada és el disseny assistit per ordinador.

Els joves acostumen a anar més encaminats. Després d'un curs introductori de caràcter general que inclou bases del sistema operatiu, passen a conèixer un software concret que es considera important per a accedir a llocs de treball. L'aparició contínua de productes i versions més actualitzades fa que això varii molt. L'oferta dels centres d'informàtica es recolza en oferir allò que és més nou al mercat i així, en pocs anys hi ha hagut un significatiu canvi en l'oferta. N'hi ha prou en anar observant els anuncis que els centres informàtics fan a través dels diaris. Per exemple, avui un centre d'informàtica ha d'oferir programació en R.P.G. II i sistema operatiu UNIX.

Hem d'admetre que la pressió ambiental és molt forta en aquest sentit. S'ha fet creure que la informàtica era una de les millor sortides professionals i molts joves han volgut iniciar cursos de programació. En realitat, la facilitat amb que cada vegada més es presenta el software que fa que pugui ésser-ne usuari qualsevol persona sense ésser especialista va reduint el nombre de professionals que seran necessaris per a programació.

Tota la formació que es pugui fer en centres d'informàtica és fonamentalment com a capacitació per a ésser usuari. Es difícil, encara que no impossible, que la suma de cursos sobre diferents llenguatges de programació, sobre diferents sistemes operatius i sobre aplicacions diverses doni una formació total i sòlida. D'altra banda, el que ja té una formació àmplia en informàtica no necessita acudir a centres d'informàtica per conèixer noves programacions o aplicacions.

Sorprèn doncs que els centres d'informàtica s'estiguin multiplicant tant i es difícil que puguin mantenir-se molt de temps. En tot cas, supleixen la incapacitat de l'escola per convertir als alumnes en usuaris de l'ordinador i de diverses aplicacions informàtiques per a diferents usos. Una educació bàsica ha de capacitar indiscutiblement per a ésser usuari d'un ordinador igual que de les enciclopèdies, dels atles, dels anuaris o dels llibres. Tots ells són instruments bàsics de la nostra cultura. Altra cosa és que hi hagi persones que escriguin llibres o formin part d'equips actualitzadors d'enciclopèdies. Ésser usuari de la informàtica forma part de l'educació bàsica; ésser programador forma part d'una educació secundària o d'una formació professional.

Mentre l'escola no pugui incorporar la informàtica en una organització diversificada, seran necessaris els centres d'informàtica tot i que el model didàctic que segueixen és molt senzill. Hi ha uns materials o guies ben seqüenciats i cada alumne ho pot seguir de manera quasi autodidàctica. Quan hi ha dificultat de comprensió es pot recórrer al professor que ha estudiat prèviament aquell material i en coneix les possibilitats i aplicacions. Succeeix sovint que mentre els alumnes treballen amb una versió del software, el professor està seguint un curs de la versió següent que és una versió millorada i ampliada.

La demanda social és molt forta, possiblement passatgera. Es lamentable que encara els centres d'educació bàsica no disposin d'equips suficients tot i que l'aula d'informàtica és molt discutible. Seria preferible instal·lar un ordinador a cada aula o bé muntar-ne un per a cada dues aules sobre pupitre mòbil.

L'aprenentatge de tècniques d'estudi

La primera funció de l'escola ha estat de sempre ensenyar a llegir i escriure i és indubtablement la que mai s'ha posat en dubte per part de ningú. Però els nivells de lectura, la complexitat i diversitat del llenguatge escrit fan que saber llegir sigui molt més que desxifrar uns signes, expressar-los oralment i saber el significat de cada paraula o de cada frase. Entren en joc els diferents nivells de llenguatge, els contextos de referència, l'estructura del document on es troba el text o la finalitat amb que ha estat escrit, posem per cas la publicitat. Ja s'entén doncs que l'aprenentatge de la lectura no queda resolt ni als vuit anys, ni als deu, ni als catorze. Cal seguir aprenent a llegir amb tota la seva complexitat fins a la universitat com afirmava recentment el professor Landsheere (15.02.90).

La realitat immediata dels darrers anys a les nostres escoles ha estat i segueix estant ben diferent. Els infants aprenen a llegir al Cicle Inicial per bé que hagin fet, com se n'ha dit, pre-lectura al Parvulari. Milloren i exerciten els nivells de lectura comprensiva, expressiva i velocitat amb activitats específiques durant el Cicle Mitjà. A partir del Cicle Superior els alumnes desenvolupen exercicis de les diferents àrees però no acostuma a haver-hi ja lectura específicament, llevat que el professor de llengua faci un treball prou elaborat en aquest sentit. Són molt pocs els professors que fan un treball de lectura aplicat a l'àrea que desenvolupen que es converteix en tècniques d'estudi i encara menys les escoles que tenen programades activitats de tècniques d'estudi que de manera coordinada tots els professors aplicaran a les respectives àrees.

Així, els alumnes més desperts van seguint a Segona Etapa d'EGB i a BUP per la seva pròpia capacitat personal però no perquè aprenguin unes tècniques de treball i estudi. Aquestes són procediments de treball que donen accés a l'aprenentatge a un major nombre d'alumnes sense que hagin de tenir unes qualitats tan excepcionals. La institució escolar té el deure facilitar l'aprenentatge a tots els alumnes i no solament a aquells que podrien aprendre sense anar a l'escola gràcies a les seves capacitats excepcionals.

En els darrers vuit anys s'ha pres consciència de la necessitat de considerar les tècniques d'estudi i s'ha publicat força material. A vegades però és una reactualització d'antigues tècniques aplicables a llibres o textos densos i a un sistema d'estudi pre-històric de la comunicació de masses i de la disponibilitat de llibres diagramats i estructurats visualment. Així, quasi tots els manuals de tècniques d'estudi comencen amb el subratllat i el resum i generalment els alumnes han de començar a aplicar-los sobre llibres de texts que estan més que subratllats (negreta, cursiva, color) i que estan més que resumits doncs en poques planes volen aportar moltes dades d'informació (llibres de text d'història o de ciències socials i naturals). Es segueix recurrent al sistema de prendre apunts, concebut sobre la base de la lliçó magistral que avui ben pocs mestres saben desenvolupar encara que sovint cobreixin massa temps de classe parlant des de la pissarra.

Aquesta forma de treball, centrada en les tècniques de treball per a l'aprenentatge, que el projecte de Disseny Curricular recull com a 'procediments' no ha estat considerada convenientment per l'escola. Sí en canvi és

explotada per centres d'estudis que apel·lant al fracàs escolar o a les dificultats que troben els joves en estudiar, ofereixen cursos i activitats específiques.

D'aquests cursos en centres d'estudi ni ha de diferents però tots presenten un perfil similar que té dues components essencials: una psicològica: estimular la seguretat personal pròpia, i una tècnica: donar sistemes i procediments per organitzar-se i per millorar el treball intel·lectual. Experiències personals directes d'alumnes de batxillerat o de primers cursos d'universitat m'han permès comprovar l'eficàcia d'aquestes activitats. Amb tot, cal condicionar-ho a la qualitat del centre d'estudis i a la qualitat personal dels professors que desenvolupen les activitats. Actualment es produeix el mateix fet de multiplicació ràpida que es produeix en centres d'idiomes i d'informàtica davant la gran demanda. Són situacions que faciliten que persones oportunistes i sense escrúpuls organitzin un negoci sense les necessàries garanties a base de copiar materials d'altres centres i encarregar-ho a personal poc expert.

La component psicològica d'aquests cursos és determinant per afavorir la seguretat personal de l'estudiant, generalment força deteriorada davant dels continus fracassos en les assignatures escolars. Un exercici il·lustratiu és aquell de demanar a l'estudiant que sobre un paper en blanc escrigui aquelles coses que més valora de sí mateix. Després d'això tira una línia divisòria sobre el paper i se li demana que escrigui aquelles coses que més detesta de sí mateix. S'insisteix als alumnes en la necessitat de ser honestos amb sí mateixos tot donant-los garanties que no es farà cap mal ús de la informació. Finalment es sorprèn als alumnes demanant-los que tallin el paper per la línia marcada i que atès que detesten una sèrie de coses de sí mateixos,

solament els cal destruir-les. Així doncs, la part del paper que les conté ha d'ésser destruïda i se'ls fa trencar el paper. La part de paper que conté allò que més valoren de sí mateixos l'han de conservar com a imatge de potenciar les seves pròpies qualitats. Es un exercici psicodramàtic, de caràcter simbòlic que té una gran eficàcia. Si la té amb persones alienes a la institució escolar, com més no la tindria suggerida pel propi professor?

Sense deixar de proposar periòdicament algunes activitats o reflexions de caràcter psicològic, els cursos desenvolupen tècniques d'estudi i treball intel·lectual. Si el centre d'estudis fa un treball de qualitat, en tot moment es donen les raons de determinades tècniques per tal que l'estudiant les compregui i les apliqui críticament segons les circumstàncies. Si es fa un treball de mala qualitat, tot consisteix en receptes i protocols de material que aplicats mecànicament no aporten resultats significatius.

Bon nombre d'estudiants troben en aquest centres allò que no els ha ofert la institució escolar. A vegades els resultats són migrats per molt diversos motius. Si la falta d'eficàcia de l'estudi és resultat d'un mal aprenentatge de molts anys no es fàcil de posar-se a to amb un curs que acostuma a durar vint o vint-i-cinc hores. Si els alumnes hi van com a càstig dels pares davant dels mals resultats escolars no tindran una actitud favorable i l'eficàcia resta bloquejada.

El contingut dels cursos de tècniques d'estudi i treball intel·lectual acostuma a incloure: autoconcepte, relaxació, concentració; estils d'aprenentatge; velocitat i comprensió lectora; programació i organització de l'estudi; memòria i tècniques de mnemotècnia; resolució de problemes; subratllat, esquemes, quadres sinòptics; preparació d'exàmens i resolució de tests.

Així, en conjunt es referma la seguretat personal, es dóna una diversitat de procediments per estudiar i treballar intel·lectualment i també es donen determinades regles per superar obstacles formals que esdevenen selectius.

Es il·lustratiu d'això, l'activitat de John Katzman que entrena a estudiants de tot el món "per superar les trampes dels tests". "La meua preocupació és - diu ell mateix- aconseguir que no es perdi gent amb habilitats, i compensar mitjançant beques i ajudes als desavantatjats, a quins la manca de diners és un fre en la seva formació estudiantil" ... "les nostres tècniques ajuden als que estan en desavantatge". (El País, 02.10.90).

La base fonamental de l'èxit en els estudis no és simplement la capacitat personal. La seguretat personal és determinant per posar en joc la capacitat personal i sembla com si l'escola i el sistema d'estudis tendeixi més a posar de manifest les limitacions i dificultats que a reforçar les capacitats personals. Per això, els centres d'estudi que amb serietat organitzen cursos de tècniques d'estudi supleixen allò que poques vegades aporta avui la institució escolar.

Tots aquests cursos però són concentrats intensius que ajuden a ressituar-se a alumnes amb capacitat personal que han deixat de progressar amb èxit en els diferents aprenentatges. Amb tot aquesta tasca quedaria molt més ben resolta a la institució escolar que la pot administrar de manera més regular, continuada i amb coneixement personalitzat de l'alumne. D'altra banda el contingut de les tècniques d'estudi no hauria necessàriament de tenir un caràcter tan intel·lectualitzat o exclusivament intel·lectualitzat. Alhora que les tècniques de captació de la informació oral i escrita cal aprendre les tècniques de captació d'informació de l'entorn i de la realitat diària. Són fonamentalment tècniques d'observació directa i tècniques d'observació documental i experimental. Així mateix, les tècniques de comunicació de la informació en el

seu sentit més ampli demanen temps i pràctica continuada i millorada en activitats com: conferències i exposicions orals diverses (debats, taules rodones), articles i composicions escrites, representacions gràfiques i murals, realitzacions àudio-visuals, vídeo-sonores i de reproducció gràfica. desenvolupades en un entorn comunitari, les tècniques de comunicació de la informació poden ésser sotmeses a la crítica dels companys que contribueixen a la millora de la realització i a una revisió superadora per part dels autors de la comunicació. Aquest és l'origen de l'aportació del mestre Freinet que en desenvolupar les tècniques de treball de l'escola moderna genera una escola cooperativa.

Les tècniques d'estudi com han quedat plantejades als centres d'estudi especialitzats responen a les necessitats d'una escola competitiva. Indubtablement quedarien millor resoltes en el marc d'una escola cooperativa.

L'aprenentatge de mantenir un cos resistent, àgil i sa

Tothom admet la importància de l'educació física a l'escola i allò que tanta gent expressa en llengua llatina "mens sana in corpore sano". Amb tot, l'educació física ha tingut un irregular desenvolupament. D'una banda depèn òbviament de la importància que li doni cada centre escolar. Però d'altra banda depèn de la importància que se li dóna en un període determinat. L'educació física concebuda com a instrucció física para-militar té gran importància a l'escola dels períodes autoritaris i és desenvolupada per instructors

seleccionats amb criteris de capacitat personal però també amb criteris ideològics. Així va passar al nostre país entre els anys quaranta i seixanta.

Possiblement a causa d'això, l'educació física i la gimnàstica van passar a ésser poc considerades durant els vint anys següents. Es varen deixar de banda les taules de gimnàstica sueca i es deixava que els alumnes practiquessin alguns jocs pre-esportius. Posteriorment apareix la moda de córrer amb diferents versions (footting, jogging, cross) però sense l'adequada disciplina. En els darrers deu anys la nostra societat ha revaloritzat molt l'esport i "estar en forma" i a l'escola s'ha pres consciència de la importància de l'educació física. Malgrat tot, especialment a l'educació bàsica, la falta de professorat capacitat ha impedit en molts casos un correcte desenvolupament de l'educació física.

El fet que la societat hagi revaloritzat l'educació física, i la consciència que a l'escola no quedava garantida ha mogut moltes iniciatives gimnàstiques i esportives fora de l'escola. Amb tot, la revalorització de la cultura física per part de la societat és quelcom complexe. S'hi sumen molt diferents motivacions: el desig d'estar en forma, la por als infarts, el rebuig a estar gras, l'aspiració a la defensa personal davant la inseguretad ciutadana, la mitificació de la força viril o de l'elasticitat femenina...

No es pot parlar doncs que els gimnastics i les activitats que els infants hi practiquen fora de l'horari escolar siguin exclusivament per compensar les insuficiències de l'educació física escolar però ha estat un factor que hi ha contribuït. Hi ha una marcada influència de moda en voler aprendre judo, kàrate, taekwondo o en que els pares vulguin

que els seus fills homes practiquin aquestes activitats. Per a les filles prefereixen unes altres activitats com ballet o gimnàstica-jazz.

En el marc de les escoles públiques o per iniciativa d'ajuntaments també s'han organitzat activitats d'educació física. Generalment ha estat un curs d'iniciació esportiva a partir del qual els infants han seguit per practicar un esport concret. La iniciació esportiva és una educació física global amb pràctica de diferents activitats esportives d'atletisme, de jocs de pilota i natació.

L'educació física no està generalment ben resolta a les nostres escoles d'educació bàsica. Quan els alumnes accedeixen a ensenyament secundari els professors especialitzats en educació física tenen a tots els alumnes amb els grups classe convencionals i el desenvolupament físic d'un grup de trenta alumnes, nois i noies, es ben divers. S'evidencia la diferència resultant del tractament donat a l'activitat física dins l'educació bàsica així com si els alumnes s'han aficionat a una pràctica esportiva. A tota classe d'ensenyament secundari hi ha alumnes passius, amb un rendiment per sota de les seves possibilitats.

El problema de la falta de professorat especialitzat i físicament ben dotat és evident. Però l'existència d'aquest no resol per ell mateix una educació física de base. Prova en tenim quan l'escola ha incorporat monitors especialitzats al que sovint contribueixen els ajuntaments o les associacions de pares. Si l'equip de mestres es desentén de l'educació física perquè està en mans de qui en sap, la seva eficàcia resta molt limitada. Poques escoles fan un plantejament institucional i curricular que contempli: articulació de jocs o activitats físiques per compensar estones de concentració mental, coordinació de les pràctiques físiques i el coneixement del propi cos i de la

higiene física i mental, acord amb les famílies sobre les activitats de desenvolupament físic que convé desenvolupar d'acord amb l'edat, inclusió a les excursions d'un temps per caminar d'acord amb l'edat, programació de la pràctica dels diferents esports en el decurs de tota l'EGB (evitant la rutina de fer sempre piscina o bàsquet), organització de jocs olímpics menys competitius i integradors de nens i nenes i d'infants de diferents edats.

L'educació física i esportiva està mal resolta al sistema escolar i és on potser es podria encaminar millor. No aporten millor solució els gimnassos de caràcter comercial que formen una excel·lència física sense la necessària harmonia i control mental. No hi ha coincidència amb l'organització federativa de l'esport que separa anticipadament nens de nenes i que està exclusivament guiat a la competició. L'esport segueix dominat per una concepció autoritària i no s'ha adequat gens a una societat democràtica. L'esport professional està dominat per una concepció d'explotació comercial. Tota la reglamentació esportiva constitueix un món apart, al marge del dret constitucional. Guanyen els que fan un gol més, el que arriba una dècima de segon abans front als que juguen millor o al que fa més temps que es manté del primers amb regularitat, encara que no sigui el primer. Un senyor vestit de negre imposa la llei i no admet error encara que un enregistrament directe i no trucat mostri el contrari. Realment, sembla que avui per avui, el sistema escolar i el sistema esportiu són clarament antagònics i per tant incompatibles.

Altrament, l'esport ha esdevingut un dels continguts fonamentals dels mitjans de comunicació de masses. Han desenvolupat la dimensió espectacle de l'esport i la dimensió de prestigi social de determinats esports, especialment d'aquells que exigeixen un equipament més

sofisticat. El vestit i equipament esportiu s'ha transferit a la moda del vestir i a determinats objectes (motxilles d'esquí, ronyoneres de ciclista). S'ha contribuït poc des dels mitjans de comunicació de masses a la pràctica esportiva natural i regular i a explicar la seva dimensió d'higiene física i mental i no s'ha donat la necessària difusió a esports de base com caminar en companyia conversant o practicar regularment la natació. La ràdio és el mitjà que indiscutiblement ha contribuït més a difondre temes de salut si bé en hores (matins) que arriben a una audiència molt específica.

No cal doncs estranyar-se que l'educació física sigui un aprenentatge tan mal resolt a l'educació. En tot cas, des de l'educació ha de quedar ben definit i de manera sintètica ho formulem així: l'educació física promou el desenvolupament i manteniment d'un cos resistent, àgil i sa governat per la capacitat mental. Es produeix un procés reversible pel qual el coneixement afavoreix la salut física i la pràctica física afavoreix la salut mental. No descobrim res de nou, : "mens sana in corpore sano". No hem oblidat l'expressió però sembla que hem oblidat el contingut.

Les instàncies de complementació d'educació no-formal

Hi ha d'altres instàncies o iniciatives que complementen l'educació formal si bé, de vegades, també supleixen en la mesura que l'escola no ha proporcionat els elements d'educació de base. Són totes les activitats extra-escolars organitzades per les institucions més diverses que constitueixen simplement activitats, o també ensenyaments no-reglats o ensenyaments reglats.

L'aprenentatge de la música i d'instruments musicals

Constitueix un ensenyament reglat impartit a través de conservatoris i escoles de música que els infants poden començar a estudiar i practicar com a activitat extra-escolar però que és ja en potència una activitat professional. Obviament aquests ensenyaments s'han de desenvolupar en aquestes institucions específiques sense que això exclouï que les activitats es realitzin a edificis escolars. (Aquesta és una experiència duta a terme per l'Ajuntament de Barcelona per descentralitzar les activitats dels primers cursos de conservatori i ampliar l'oferta de places).

La cultura musical del nostre país està molt per darrera de la d'altres països. Amb tot hi ha infants que, per sí mateixos o induïts pels seus pares, inicien estudis musicals de solfeig i instrument que posteriorment abandonen. Ha faltat una tasca prèvia de motivació, de primer contacte abans de prendre la decisió d'iniciar els estudis musicals. Aquesta tasca prèvia o primer contacte pensem que es pot fer i s'ha de fer a l'escola. En una oferta d'activitats complementàries optatives s'ha de facilitar que els alumnes s'apropin a la música i comencin a tocar un instrument, a jugar amb un instrument, tot veient la disciplina personal que exigeix per aconseguir-ne el domini. Així, els alumnes que mantenen l'interès que alhora poden ésser estimulats pels mestres estaran orientats per prendre la decisió amb els seus pares.

Els alumnes que estudiïn música fora de l'escola han de tenir ocasions per donar a conèixer als seus companys allò que han après. D'altra banda poden coincidir alumnes estudiosos de diferents instruments per fer un conjunt instrumental interpretant petites peces en festes o recitals

de l'escola. Aquestes activitats revaloritzen els alumnes protagonistes i desvetllen motivacions en altres que al seu torn poden decidir estudiar un instrument. En aquest cas, l'escola esdevé motivadora i orientadora d'activitats que els alumnes aprendran en institucions especialitzades. La presència a l'escola de mestres amb cultura musical o especialistes de música és imprescindible per crear una cultura musical ambiental. La possibilitat de sentir instruments i música en viu i en directe s'ha de proporcionar ja des de l'educació pre-escolar.

Dansa, ballet, pantomima, art dramàtic, cant coral

La pràctica i aprenentatge d'aquestes activitats també correspon a l'educació no-formal que es desenvolupa en institucions específiques. Pot ésser desenvolupada a les instal·lacions escolars però constitueix una activitat extra-escolar. L'escola però pot contribuir a donar-la a conèixer, a motivar el desvetllament de l'interès. Dins l'oferta de les activitats complementàries de l'escola hi haurien de poder cabre activitats d'aquest caire, ni que fós amb caràcter temporal (taller trimestral). Els alumnes més interessats seguirien l'activitat de manera extra-escolar i tindrien l'oportunitat de contribuir en activitats d'escola, de teatre o de festa mostrant el seu art personal.

Expressió plàstica, tallers d'art, il·lustració gràfica

Són activitats que a l'escola tenen una iniciació general per a tots els alumnes, que poden desenvolupar-se de manera complementària optativa i que cal que els alumnes que despenen i mostren un interès puguin ésser degudament encaminats a institucions que organitzin activitats extra-escolars. No són ensenyaments reglats les activitats

que es fan amb infants menors de catorze anys però després de l'educació bàsica els alumnes poden seguir estudis d'arts aplicades i oficis artístics a escoles d'art i disseny o, després de l'educació secundària, belles arts a la facultat universitària.

Són aplicables els mateixos criteris que per a les altres activitats d'educació no-formal. L'escola posa en contacte, motiva i orienta. Els alumnes que desenvolupen activitats extra-escolars tenen ocasions per exposar les seves creacions a l'escola, reben el reconeixement dels companys i contribueixen a la motivació dels més petits que potser més endavant voldran aprendre aquestes activitats.

Activitats de ciència, tecnologia, natura i cultura

Es tracta de noves ofertes cada dia més freqüents, generalment vinculades a institucions de reconegut prestigi i amb la finalitat de divulgar la cultura. Són propostes concretes sobre temes específics que tenen una durada establerta i segueixen l'esquema d'un curs o jornades de caràcter teòric-pràctic. Generalment es realitzen en instal·lacions adequades i preparades per a determinats objectius.

Aquestes són les activitats que poden donar sortida a infants especialment capacitats en pensament abstractiu, particularment mentre l'escola no sigui capaç de diversificar i oferir un nivell d'exigència que corespongui a les possibilitats superiors de determinats alumnes. No podem permetre que els alumnes s'avorreixin i perdin l'interès pel coneixement.

Activitats esportives

A més de l'educació física de base convé potenciar la pràctica esportiva des de l'escola per a tots els alumnes. Uns alumnes però s'hi dedicaran de manera més extensa per interès i aptitud personals. Cal que els professors motivin i orientin els alumnes per aquelles activitats que més corresponen a les seves aptituds i no tan pel prestigi o moda del qual gaudeixen.

Possiblement l'esport s'ha de practicar regularment fora del marc estrictament escolar de l'educació formal però cal garantir-lo des de l'educació, particularment el que s'anomenen esports de base.

Els esports de base són realment jocs i el seu origen acostuma a estar relacionat amb els ambients escolars o universitaris. Exemples clars en són el bàsquetbol inventat per un professor d'educació física canadenc i introduït a Espanya i concretament a Catalunya pel pedagog Eladi Homs el 1914. El volibol també va ésser inventat per un educador nord-americà.

Des d'un punt de vista educatiu interessen especialment els esports de base perquè estan estructurats com a jocs i els esports fonamentalment olímpics, concretament les diferents varietats d'atletisme amb la natació inclosa.

Cal garantir una regulació de les activitats esportives promovent diversitat i no acceptant el dictat massiu d'un esport rei. No ens oposem al futbol atès que és un magnífic joc esportiu però caldrà regular-lo en l'ambient escolar per evitar que solament es jugui a futbol i amb embrutiment,

excloent els que no són especialment forts i a les noies. A les escoles s'imposa el futbito perquè les seves dimensions són més possibles.

Els diferents jocs esportius posen en joc diferents habilitats i una bona programació curricular hauria de permetre a tots els alumnes haver jugat una temporada a cadascún dels jocs esportius i haver practicat les principals disciplines d'atletisme. Com a activitats extra-escolars podrien desenvolupar l'activitat esportiva escollida.

Esplai organitzat, escoltisme, muntanyisme

Són altres de les activitats d'educació no-formal que han tingut especial importància fent una funció de suplència de l'escola en els anys més rígids. Han estat funció de suplència en el manteniment de la llengua catalana en primer lloc, en promoure el coneixement de la natura i en desenvolupar activitats d'animació i creativitat. Entre els anys cinquanta i setanta ben poques escoles varen estar obertes a aquestes activitats. Avui vivim una situació millor. D'altra banda, aquestes activitats s'han desenvolupat fonamentalment en dissabtes però el model de vida urbana del 'cap de setmana' i el sistema de la segona residència han provocat una important davallada en els moviments infantils i d'esplai en general.

Es possible que alguns infants, que tenen una escola acceptable i que viuen a una família que té certes inquietuds culturals no els calgui vincular-se a un moviment infantil. Però hi ha encara molts infants de barris obrers que poden trobar en aquestes institucions un alternativa de suport o compensació que els faci feliços i afavoreixi un millor procés d'aprenentatge escolar. Alguns infants que a

l'escola, en activitats tan formalitzades, no troben el seu paper, poden sentir-se participants i actius en grups escoltes, esplais o clubs infantils.

Avui, però, cada vegada es dibuixa més el perfil de l'animador professionalitzat, sigui per la via de cursos de formació específics (escoles d'esplai, animació socio-cultural), sigui per la via de diversificació de les intitolacions de ciències de l'educació. Es una nova situació que cal estudiar detingudament i sobre la qual cal considerar: a) el model o models adequats de les activitats d'animació infantil i esplai; b) la seva articulació com educació no-formal i del lleure en relació a l'educació formal escolar; c) l'articulació amb activitats optatives de caire artístic i/o esportiu que els infants poden començar a desenvolupar segons aptituds i interessos; c) garantia de no abocar l'infant a una sobrecàrrega d'activitats que li impedeixi disfrutar d'estones de lleure total o oci entès com un temps sense fer res per fer allò que pugui desvetllar l'interès de manera no prevista.

El tema de les activitats d'animació infantil i esplai reclama un replantejament important. La crisi actual cal interpretar-la també com un crisi de model. No es pot viure avui amb el model dels anys seixanta apedaçat per totes bandes. Són unes altres circumstàncies. La resposta serà diferent en barris on els infants hi viuen sempre que en barris on moltes famílies marxen a una segona residència durant el cap de setmana. D'altra banda el centre d'esplai infantil pot aprofitar iniciatives temàtiques organitzades per d'altres institucions: activitats del Museu de la Ciència, del Zoo-Club de Barcelona, d'escoles de natura o centres d'educació ambiental.

Des de l'escola cal conèixer les possibilitats d'activitats i centres per als infants i coneixent les situacions familiars cal procedir a orientar cap a les més convenientes aquells infants que puguin necessitar-ho per trobar un medi estimulants i ric d'iniciatives. El contingut de les activitats desenvolupades a l'esplai poden ésser objecte de treball escolar: conferència, redacció, article a la revista... que contribuiran a la seguretat personal dels infants protagonistes.

Mitjans de comunicació de masses:
televisió, ràdio, ordinador, música, còmics

Lamentablement els mitjans de comunicació de masses, particularment la ràdio i la televisió no són instàncies de suplència com podrien ésser-ho. Bona prova n'ha estat el programa "Sesam Street" versionat i adaptat a Espanya en castellà com "Barrio Sésamo". Aquest programa és una clara mostra de la funció compensadora que pot fer el programa en aquells infants que no han pogut assistir a l'escola infantil o que viuen en un ambient familiar pobre d'estímuls. Nocions de situació espacial, nombres, noms d'objectes quotidians, hàbits bàsics i actituds socials han pogut ésser presentats lúdicament.

Aquesta és una mostra de primeríssima qualitat que s'ha difós per més de vuitanta països en disset llengües diferents però lamentablement no ha resolt el problema de la mala qualitat de la televisió que per aconseguir audiència ofereix qualsevol cosa. Queda ben palès que darrera de la televisió els interessos educatius i culturals estan en franca minoria. Els interessos econòmics i a vegades els interessos polítics són els que monopolitzen un recurs tan

important. No és un problema del nostre país, és un problema a escala mundial. L'Informe del Club de Roma de 1979 en deixa clara constància (Botkin, 1979):

"La televisió, tan si se l'etiqueta d'educativa o no, indueix a l'aprenentatge. El problema és que la majoria dels programes de televisió -sobretot aquells que s'exhibeixen a molts països que integren el fluxe mundial d'importacions i exportacions- promouen un tipus d'aprenentatge de manteniment del caire més embrutidor. Fins la més inòqua 'pel·lícula de terror' conté una afirmació de valors i una projecció de pautes de conducta, que en la seva majoria són estereotips coneguts i ideats per agradar al major nombre possible d'espectadors... Indiscutiblement, la televisió és avui un mitjà violent...(:87)

Molts educadors es mostren raonablement entusiastes sobre el potencial tecnològic de ràdios, mini-ordinadors i sistemes de comunicació via satèlit (...). Amb tot, que arribi a fer-se servir qualsevulla d'aquestes tecnologies amb tals fins, està en funció de les estructures i els condicionants polítics i econòmics en els quals hauran d'actuar." (:91)

La televisió no és avui motivadora sinó atontadora; genera més passivitat que activitat. Fa que els infants ho coneguin tot sense pensar i sense entendre ben bé res. Per la seva banda, la ràdio ignora l'audiència infantil i juvenil com no sigui per posar-los música pop i rock. Algunes emissores durant tot el dia no fan altra cosa que emetre música. D'altres durant el dia emeten magazins que aporten informacions i entrevistes que poden esdevenir culturalment positives per a persones que estan a casa o que escolten durant la conducció. A partir de la tarda, s'imposa la música moderna alternant-se amb informatius de caire clàssic que no són seguits pels joves més que quan fan referència als esports.

Els micro-ordinadors que comencen a estar a disposició de bon nombre d'alumnes són un instrument de progrés per alumnes més capacitats. Els alumnes que podrien trobar en els ordinadors una funció de suplència no tenen el software adequat i l'escola tampoc els en pot subministrar avui per avui. Es un via per obrir. Entretant, alguns alumnes gasten bon nombre d'hores matxucant jocs de marcianitos i guerres espacials. No són doncs instrument de compensació i convé posar a punt el material software adequat per canalitzar positivament aquest interès dels infants i joves.

El walkman, aparell que identifica els joves tot i haver estat ideat per un executiu, activa moltes hores d'audició. Generalment és música anglo-americana però la transferència d'aprenentatge de l'anglès pot ésser nul·la. Entenent els joves i amb certa creativitat es podrien elaborar bandes sonores que amb cançons pop, articulesin estructures lingüístiques. Són materials que l'escola podria tenir a disposició dels alumnes com avui els facilita llibres en préstec.

Les possibilitats de suplència o de suport dels mitjans de comunicació són immenses i, en canvi, no han estat encara gens aprofitades. Hi ha precedents prou interessants per a l'educació com és el cas dels còmics: Astèrix en llatí que en clau d'humor dóna a conèixer una etapa històrica; Tintin o Astèrix escrits en anglès o en francès per a estudiants que aprenen aquestes llengües que no els són pròpies. Caldrà dedicar-hi persones i recursos si es vol donar un millor rendiment a l'educació. Hi ha moltes possibilitats que poden esdevenir lúdiques i atractives com ho són els mitjans de comunicació. Una adequada producció i utilització dels mitjans de comunicació podria ésser gratificant i ja no es tracta de suplir sinó de facilitar el mateix rendiment de les escoles. De moment són possibilitats desaprovechades però en això estem.

3.7.

ELS COSTOS

D'UNA ESCOLA POC EFICAÇ

L'escola o institut són establiments per a garantir una funció essencial de la societat que es desenvolupa de forma especialitzada com a servei públic de l'educació. Servei públic que al nostre país es presta a través d'iniciativa pública i d'iniciativa privada, però per la seva condició de públic cal considerar els costos de manera global, com si d'un compte únic es tractés.

Seria una mala anàlisi deixar de considerar els costos que repercuteixen a d'altres sectors. Són costos de l'educació els que recauen sobre l'administració educativa, sobre l'administració local, sobre els pares dels alumnes, sobre institucions que voluntàriament subvencionen activitats (empreses, organismes públics, grups socials) que s'apliquen directament a l'acció educativa. Són també costos de l'educació els que recauen sobre altres departaments de l'administració: sanitat, obres públiques, governació, justícia... i que no s'haguessin produït amb una educació escolar eficaç.

No es tracta de fer aquí una anàlisi econòmica sinó una anàlisi prèvia de caràcter qualitatiu que clarifiqui quins són els costos totals de l'educació. Justament, una anàlisi econòmica sense una anàlisi prèvia de caràcter qualitatiu és una anàlisi incompleta o enganyosa; solament considera els costos de les inversions i manteniment dels serveis directament educatius. Aquí procedirem a fer tan sols l'anàlisi prèvia dels costos d'una escola poc eficaç per

conèixer els costos que deriva cap a d'altres institucions i serveis. A d'altres, possiblement els economistes, correspon fer una anàlisi econòmica completa, i serà completa en la mesura que contempli aquests costos derivats que volem posar de manifest.

Aquesta pot semblar una anàlisi econòmica atípica i que cal plantejar davant d'un servei públic però que no té precedents a l'empresa privada. Si no té precedents d'anàlisis econòmiques en aquest sentit, les té en un sentit complementari equivalent. L'empresa privada en expansió preveu despeses de representació i d'imatge exterior que poden considerar-se ben alienes. Bon nombre d'empreses modernes aparten part dels beneficis per invertir-los en cultura, aparentment en activitats que no tenen res a veure amb la producció específica de l'empresa. Les fundacions culturals o socials creen imatge, una sòlida imatge que es tradueix en creixement de l'empresa. Si l'empresa considera uns beneficis que són derivats a d'altres activitats que, malgrat les aparences, no els són alienes, anàlogament l'empresa ha de considerar les pèrdues que són afrontades per avaladors financers i generen uns costos superiors.

En el cas de l'empresa educativa, servei públic fonamental, hi ha unes pèrdues que són afrontades ineludiblement fora de l'àmbit educatiu. Analitzar i conèixer-ne els costos derivats augmentats, condueix des del nostre punt de vista a incrementar la inversió interna en educació per evitar els costos derivats exteriors, sempre més alts.

El valor econòmic de l'educació no està clar per a tothom possiblement perquè es considera de manera parcial. "Allò que no es paga amb mesades, es paga amb dinades" -deien els nostres avis o ascendents majors. A vegades s'ha considerat

que a pesar de la mala escola els joves sortien formats però no s'han tingut en compte els costos addicionals que pares o d'altres institucions han hagut d'invertir-hi.

Mahdi Elmandjra, president de l'Associació Internacional de Futuribles en parlar de les necessitats d'aprenentatge en un món en canvi assenyalava els principals obstacles per a l'ús racional del potencial humà.

"A principis dels anys setanta, el Banc Mundial (IDA, International Development Association) va realitzar el seu primer préstec flexible a l'educació com si es tractés d'un sector social i no d'un sector 'productiu'. Va caldre esperar fins l'informe del Banc de 1985 per descobrir una postura oficial i formal sobre la importància dels recursos humans per al desenvolupament. L'informe del director executiu de l'UNICEF d'enquany destaca més clarament que mai el lloc que ocupa el 'factor humà' en el desenvolupament socioeconòmic.

Però hi ha com a mínim cinc aspectes importants que no han sofert modificacions sèries i que constitueixen grans obstacles per a la valoració i la satisfacció de les noves necessitats d'aprenentatge. Aquests són:

1. Els models de desenvolupament, especialment els models dels països del Tercer Món, producte d'una limitació quasi cega, voluntària o bé imposada, per l'experiència estrangera.
2. Els sistemes d'educació, tan del Nord com del Sud.
3. Les estructures mentals que aquests models i sistemes produeixen i mantenen.
4. L'insuficient pes donat per acord als valors socioculturals en l'elaboració dels sistemes educatius i en la programació del seu contingut.
5. Una resistència i/o incapacitat d'analitzar i cercar solucions amb una perspectiva a llarg termini; és a dir, una absència de visió futura deguda a la curtedat de mires dels polítics, dels funcionaris governamentals i de la majoria dels dirigents que, generalment, estan més preocupats per assumptes a curt termini." (Elmandjra, 1986: 23)

La curtedat de mires s'ha donat també en les investigacions, anàlisis i projectes per reformar l'educació com afirmava Philip H. Coombs, vicepresident del Consell Internacional per al Desenvolupament de l'Educació (ICED).

"La major part de les invetigacions, anàlisis i projectes per a reformar l'educació realitzats durant els darrers quaranta anys s'han centrat en el que succeeix al sistema formal -talment com si les escoles i facultats existissin en un buit social i com si aquests fossin els únics llocs on la gent pot aprendre coses importants-. En la pràctica, altrament, existeix una interacció important entre el que succeeix a l'interior del sistema educatiu i el que està succeint al seu entorn, i no solament el seu entorn local i nacional, sinó actualment també al seu entorn internacional. Aquestes interaccions esdevenen més fortes encara quan l'entorn de l'educació està canviant a un ritme tan ràpid en diversos aspectes, atès que aquests canvis ambientals són la font principal de les noves necessitats d'aprenentatge i també perquè influeixen de manera profunda en les actitud públiques i en les polítiques sobre educació. Sabem, per l'experiència recent, que sorgeixen seriosos problemes quan l'educació queda al marge dels canvis que s'esdevenen al seu voltant. D'això se'n dedueix que tot aquell que es dediqui a realitzar plans d'educació, a crear polítiques, a desenvolupar programes d'estudis, o a dirigir finances per a tals fins, haurà de tenir sempre presents les variacions que es produeixen al seu entorn i les que puguin arribar a produir-se." (Coombs, 1986 :18)

Ambdues consideracions són fonamentals i estan estretament relacionades. El factor humà és un factor de desenvolupament socioeconòmic arreu però encara més a les societats més avançades que han reduït la mà d'obra al sector primari i al sector secundari dedicant més mà d'obra al sector serveis i més obra d'intel·ligència a un nou sector quaternari que atén funcions generals de programació, gestió i anàlisi.

Són grans obstacles els mateixos sistemes d'educació, les estructures mentals que els sistemes d'educació produeixen i mantenen i l'insuficient pes dels valors socio-culturals a l'educació. Les investigacions i projectes per a la reforma

de l'educació analitzen les institucions escolars al marge de la riquesa cultural, científica, tecnològica i artística de la societat. L'educació n'està al marge i els problemes que se'n deriven són greus i són costos socials que cal repercutir a l'educació ineficaç.

Costos econòmics

Hi ha alumnes que no progressen adequadament en els aprenentatges. Els pares es resisteixen a acceptar-ho cada dia més, amb tot hi ha casos que costen més d'acceptar perquè no hi ha dubte de la capacitat de l'alumne. No es tracta de saber a qui carregar la culpa del mal procés educatiu d'un alumne sinó de resoldre el problema quan creiem que es tracta d'un alumne amb possibilitats.

El punt d'articulació bàsic de l'educació és la institució escolar que intervé amb caràcter professional. Detectar quines són les causes per si es poden modificar o introduir mesures compensatòries si les causes no són modificables és tasca de la institució escolar i dels serveis de suport de caràcter psicopedagògic o de la intervenció mèdica.

Quan els pares opten per unes classes de recuperació o quan a l'estiu s'acudeix a una escola que organitza la recuperació de les diferents àrees i s'assoleixen resultats positius, cal pensar que l'escola no ha estat del tot eficaç. Els costos addicionals han estat excessius. A vegades no són costos econòmics com és el cas de l'alumne que va superant les dificultats amb la contínua ajuda del seu pare o de la seva mare que es posa a treballar amb el fill després del seu horari laboral. En aquest sentit hi ha casos de mestres inconscients que un dia parlen amb els pares per dir-los que el seu fill o filla darrerament està

treballant molt i presenta bé els treballs. -"Que m'ho diguin a mí!" -explica el pare. -"Cada dia em poso a treballar amb ell i li explico allò que no li ha explicat el mestre o que no ha entès ningú de la classe". Són costos addicionals excessius.

Cada estiu es reben a la Inspecció d'Educació demandes de centres amb internat per procedir a la recuperació de cursos de segona etapa d'EGB o primers cursos de BUP. Hi ha pocs centres d'aquestes característiques i acostumen a cobrir les places. Llevat que es tracti d'alumnes amb especials problemes de disciplina, els alumnes interns fan grans progressos en un mes i mig i no s'ho passen tan malament doncs tenen el dia ben regulat entre classe, esport i temps de lleure. Si els centres són responsables, procedeixen a una ràpida avaluació inicial i ja informen dels alumnes que no milloraran gaire per falta de capacitat personal aconsellant que no els exigeixin més del que poden fer.

Són també costos excessius els que els pares destinen a centres d'idiomes per tal que els seus fills aprenguin bé l'idioma que no aprenen bé al centre escolar. Els destinats a cursos de tècniques d'estudi que s'haurien d'haver donat dins del currículum escolar. Els costos de cursos de mecanografia o informàtica bàsica d'usuari que permetin a l'alumne estar a punt per incorporar-se a un lloc de treball o per organitzar-se els seus propis estudis.

Quan els pares veuen que els seus fills no se'n surten dels estudis comencen a estar preocupats i recorren on poden: visites als professors, a psicòlegs o psiquiatres, a d'altres centres escolars. Tot això suposa absències

laborals acompanyades de neguit i a vegades comporta dies de baixa que es justifica per malaltia. Són costos a repercutir a l'educació que haurien pogut evitar-se.

La falta d'eficàcia de l'escola no és solament un problema per als alumnes. Malgrat que a primera vista sembli que els mestres en són responsables no ho són en exclusiva. Tan en són responsables com patidors de la situació d'ineficàcia. No és cap satisfacció per un professional comprovar que el seu treball és insuficient per atendre les necessitats d'aprenentatge dels alumnes, que tots els esforços són pocs. Davant d'això hi ha dues respostes: immunitzar-se a la situació i aguantar com si res, o viure en una angoixa latent permanent. La concreció d'això és l'alt índex de baixes per malaltia dels mestres, particularment als centres públics. El mestre que no se sent prou útil, que no se sent quasi imprescindible per al grup d'alumnes és més vulnerable a la grip, a la llaga d'estómac o a les lumbàlgies. La depressió nerviosa s'ha convertit en una de les causes de baixa per malaltia més freqüents entre els mestres, especialment entre els menors de quaranta anys. També aquests són costos d'una escola poc eficaç.

El malentès entre mestres i pares a causa del descontent de l'escola arriba lamentablement en ocasions als tribunals. Ocasions impensables fa vint anys i que cada dia són més freqüents. Generalment són pares que denuncien suposats maltractes als seus fills. També hi ha hagut mestres que han denunciat amenaces d'agressió per part dels pares. Tot plegat una situació llastimosa, atès que als tribunals de justícia no es millora gens l'eficàcia de l'escola.

Les denúncies conseqüents als accidents escolars cal també entendre-les en un context de falta de confiança social en l'escola. Hi ha consciència que l'escola no aconsegueix bé la seva funció igual que els mestres consideren que bon nombre de pares faciliten molt poc la funció educadora de l'escola. Les coses no es resolten on s'han de resoldre i quan s'han de resoldre i l'accident escolar encén el foc. Una motivació addicional és la inducció ambiental a treure diners en concepte d'indemnització d'on es pugui.

Totes aquestes observacions, habituals en els medis escolars i també a la premsa que sovint se'n fan ressò són indicadors de costos escolars repercutits amb posterioritat però que haurien d'ésser considerats al igual que els mercats de grans superfícies ja compten prèviament amb un percentatge de mercaderia que es malmetrà. Però si el mercat hi compta perquè la compra massiva li reporta beneficis, els costos addicionals de l'educació són resultat de conflicte i no porten benefici sinó malefici.

Costos psicològics

Infants o adolescents insegurs de sí mateixos, camí d'estar amargats o camí de convertir-se en marginats. Alumnes que no tene cap interès per l'activitat escolar, que fugen dels mestres i fugen dels pares. Nois o noies candidats a cercar fora de l'escola i fora de la família el grup de supervivència. El grup de supervivència ajuda a matar l'estona, a no sentir-se sol i pot optar per no fer res, per trinxar el que troba, per convertir la litrona de cervesa en totem o per provar un viatge d'alucine. L'escola no n'és

l'única responsable però podria evitar molts casos de sortida a la supervivència si a l'escola s'hi pogués viure amb il·lusió.

Per reconduir alguns casos d'alumnes intervenen psicòlegs i psiquiatres. Hores d'intervenció que poden canalitzar-se per la salut pública o la seguretat social però són costos derivats d'una escola poc eficaç. La majoria dels alumnes que s'integren a grups de supervivència, a les denominades "patrulles urbanes", són nois o noies amb capacitat personal inutilitzada. S'arrisquen perquè consideren que encara poden fer alguna cosa.

Un altre cas que ha saltat a les pàgines de la premsa: alumne de 8è d'EGB o de BUP que al setembre, després de rebre les qualificacions ha fet un acte de decisió, s'ha retirat de la vida. Fet lamentable, dramàtic que ens estremeix. Una anàlisi simplista veu una connexió directa entre l'exigència dels pares que no acceptaran el fracàs escolar i l'acció desesperada del fill. Pensem que la connexió no és tan immediata, es tracta de nois (generalment no són noies) amb capacitat personal que han seguit tota l'EGB sense esforç; ni a l'escola ni a casa han hagut d'esfroçar-se. Els pares els ho han donat tot i han estat uns consentidors. A l'escola comencen a aparèixer dificultats a 7è. o 8è. d'EGB quan hi ha continguts que cal treballar i estudiar dedicant-hi temps doncs no és solament qüestió d'intel·ligència. Però la possibilitat que l'alumne intel·ligent no assoleixi la graduació escolar alarma als pares, els posa en alerta total. Passsen de la permissivitat a una exigència que podria considerar-se normal, però que és insuperable per al seu fill per manca d'hàbit d'afrontar situacions progressivament difícils. La intel·ligència és capacitat innata que s'ha de desenvolupar però la voluntat s'ha de formar dia a dia, no s'improvisa. L'adolescent que és intel·ligent s'adona del seu fracàs, és conscient que ha

d'aconseguir el Graduat Escolar i és massa honest per tenir una excusa i no té voluntat per sortir-se'n ni per afrontar la crítica o la bronca. Mai s'havia trobat amb una dificultat, tot li resolien els pares, possiblement també els mestres. Ara es troba abocat a un carreró sense sortida. En un acte impulsiu salta la tanca de la vida. No cal buscar culpables, tots hi tenim responsabilitat. Es un cost altíssim que ja s'ha produït massa vegades. Hem d'evitar-ho.

Cal considerar també costos derivats de l'educació que es paguen a anys vista. Si la falta de solidesa en aprenentatges bàsics com lectura, escriptura, operatòria matemàtica, nocions fonamentals de geografia o història es deixa notar de manera immediata, la falta de solidesa d'una necessària educació ètica i cívica és nota al cap dels anys, quan el clima de convivència de l'escola està molt deteriorat i quan ciutadans adults tenen uns comportaments socials que són poc explicables si tinguessin una formació ètica i cívica sòlida.

Així com hem posat reiteradament de manifest que avui l'educació no és exclusiva de l'escola i que els mitjans de comunicació de masses hi tenen un paper important, no podem ara atribuir en exclusiva a l'escola la responsabilitat de comportaments socials detestables. Però estem convençuts que si en els darrers quinze anys l'educació ètica i cívica hagués estat ben atesa, no sabríem d'actuacions tan reprobables com sovint donen a conèixer els diaris. Les violacions, els abusos de menors o la consumació d'homicidis de caràcter reactiu davant d'una frustració no s'haurien produït amb tanta freqüència.

Retalls de diari aplegats a partir de la lectura diària:

Detenidos dos menores (15 i 14 anys) acusados de violar a unos niños que jugaban en Sant Andreu (El País, 09.06.90).

La triste moda de 'hacer el salvaje' se extiende en EE.UU. Grupos de adolescentes se dedican a golpear sin ton ni son a los viandantes en muchas ciudades (La Vanguardia, 04.06.89).

Detenidos en Madrid dos jóvenes (16 anys) que hirieron a cuatro niños a perdigonadas. ¿Has visto como corrían -le decía uno al otro? (El País, 18.05.90).

El juez procesa a cinco 'skin heads' (16, 17 i 19 anys) como supuestos autores del homicidio de un joven de Premià de Mar (El País, 12.08.90).

Miles de estudiantes franceses piden vigilancia policial para los institutos. La protesta comenzó por la denuncia de la inseguridad (El País, 26.10.90).

Botkin (1979) afirma que qualsevol jove americà de disset anys ha presenciat a les pantalles de TV uns 20.000 assassinats. Els mitjans de comunicació de masses tenen la seva responsabilitat en presentar com una cosa normal la violència i l'assassinat. Però, l'escola al seu torn, té la responsabilitat de no plantejar una reflexió de caràcter ètic i cívic davant dels assassinats reals que dóna a conèixer la premsa i davant els assassinats de ficció que presenten els mitjans de comunicació de masses.

El control personal que exercia la pressió de les normes de la religió ha deixat d'estar present a moltes escoles en els darrers quinze anys però no s'ha introduït una formació encaminada a l'autocontrol de les pròpies reaccions i impulsos. Concretament en el camp de la conducta sexual s'ha produït la llibertat més absoluta sense una informació suficient i sense una formació sòlida. Si en una societat avançada que ha reconegut la llibertat personal no es governa a les persones amb fonamentalisme i ètica social imposada, serà perquè cada persona sap governar-se a sí

mateixa en base a una ètica o religió personal i a un civisme que garanteix la convivència. Lamentablement hem fet un salt en el buit. Havent deixat la religió obligada i la moral social no hem abastat l'estadi següent: l'ètica personal i el civisme de convivència i estem penjats en el buit.

Un editorial del diari El País de 09.08.88 titulat "Jóvenes delinquentes" es feia ressò de l'informe fet públic per la Guàrdia Civil sobre els comportaments delictius de l'Espanya dels darrers lustres i assenyalava l'augment de la participació juvenil.

"L'augment de la delinqüència juvenil es deguda no a una especie de crua criminologia basada en l'innatisme o en irrefrenables instints criminals dels joves d'avui, sinó precisament en la falta d'adequació entre la seva maduresa vital i les perspectives i horitzons que se'ls ofereixen, l'absència de justificacions reals per a la seva existència i d'incentius per a la seva integració a la societat. (...) Però la sola activitat policial de poc servirà si no va acompanyada d'una tasca preventiva i educativa i, sobretot, de solucions als problemes de la joventut per part de les administracions públiques i del pluralisme associatiu de la societat espanyola."

No es un problema nostre exclusivament, dels joves del nostre país. Es un problema de model de societat. L'evolució tan ràpida que han produït els avenços tecnològics i l'accés al consum generalitzat han creat un desconcert total. Les institucions clàssiques d'educació: església, família i escola han perdut els papers. Ara l'educació queda repartida en nombrosos agents, assenyalàvem els més importants en l'anàlisi pedagògica-curricular, que en conjunt, contribueixen a l'actual estat de coses: la família amb la inhibició i permissivitat; la institució escolar no promovent el processament de la informació massiva i donant estructures de coneixement passiu; els

mitjans de comunicació banalitzant-ho tot i no motivant la contemplació i producció cultural; les empreses de producció especialitzant el treball en excés que no permet una identificació personal; les instàncies de lleure promovent el gregarisme generacional acrític i la massificació; la publicitat induint un consumisme insaciable.

Sense catastrofisme cal admetre que estem en una societat decadent, que estem en una etapa de crisi i que inexorablement anem a un nou model de societat al qual hi podem accedir per evolució cultural però que correm el risc d'un trencament dramàtic. Es l'hora dels oportunistes que sense escrúpols actuen per interessos personals. Fericgla (1988) recorda com la decadència cultural d'Atenes va incorporar neologismes com: 'pleonexia', que significa tendència a consumir coses supèrflues; 'chrematistike', que vol dir tenir febre de diners; i 'neoplutoni' per referir-se als individus que s'aprofitaven indiscriminadament de tothom i que es menjaven o destruïen entre ells. Ho diu a to de la cultura de la indiferència que actua com un autèntic antimodel cultural i se situa en una societat anòmica, sense ritus estructuradors. Cita com a trets distintius l'extensió de termes com *flipar*, *al·lucinar*, *passar de tot*, *apalancat*, *buitrejar*, *anar penjat*, que fan referència a un sistema de valors que afavoreix l'aïllament i la indiferència. Mentre hi ha grups musicals que en les seves cançons parlen d'acabar amb la societat, de seguir la secta del mal, de l'egoïsme i de la mort, com apunta Fericgla, possiblement els seu editors de discos, els organitzadors de gires i els creadors de dissenys i moda extravagant i sense estètica s'aprofiten d'uns joves sense feina i sense estudis per haver fracassat a l'escola, alimenten el consum superflu i fan diners a cabassos.

"En aquest sentit, cal un sistema de valors que permeti als individus autoconstruir-se la seva vida, el seu món, el seu oci i, en general, tot allò que dóna sentit a la vida humana i que no pot ser ofert de rebaixes, sota mil i una formes diferents, darrera un aparador de comerç. Les ofertes de felicitat consumible, per diversificades que siguin, mai no poden omplir les expectatives íntimes i particulars dels individus, fins i tot arriben a bloquejar la persona i a impedir-li d'actuar a partir dels seus patrons i valors. Aquest bloqueig condueix a l'avorriment, i l'avorriment a la indiferència de la societat, que creu tenir la felicitat a l'abast... de la seva butxaca."
(Pericla, El País - Quadern 07.04.88).

El bloqueig condueix a l'avorriment, i l'avorriment a la indiferència per tot, i a l'agressivitat per avorriment sobre les coses (destrucció urbana) i sobre les persones (agressions gratuïtes).

Són costos de restauració de llocs públics (metro, parcs) o de béns privats (cotxes, façanes); són costos d'intervenció policial i de vigilància; són costos sanitaris per guarir lesions... No en exclusiva, però sí en part cal repercutir a una escola poc eficaç, a una escola que no va interessar a bon nombre d'alumnes. Costos que avui paguem d'una educació que fa massa temps que no s'ajusta a les necessitats. Són per damunt de tot costos psicològics de personalitats mal formades a l'escola i alterades per la pressió constant dels mitjans de comunicació de masses.

Paguem els costos d'una educació mal orientada, d'una falta d'intervenció educativa i no és suficient recordar la pobra escolarització que al nostre país han tingut alguns infants (falta d'edificis, de places escolars i de mestres). Aquí i arreu de la civilització occidental, la civilització de l'abundància i el benestar trobem els efectes d'uns mitjans

de comunicació de masses irresponsables i d'una escola poc eficaç. Gabriel Jackson (1989) se'n feia ressò a la premsa i la seva visió no està cenyida al nostre país.

"Dos angoixants fenòmens que fa poc temps han rebut una gran publicitat a la Premsa de EE.UU. han encaminat recentment els meus pensaments cap al problema de la responsabilitat individual en els actes individuals. Un és el creixent predomini de l'impudor (sleaze), que jo definiria com l'evasió deliberada de la llei i una burla deliberada a qualsevol consideració en l'assoliment de beneficis, que s'ha estès tant en el sector públic com privat de l'economia. L'altre és l'activitat coneguda com fer el salvatge (wilding): causar violència sádica per la simple raó de 'fer alguna cosa', sense tenir en compte per a res els greus danys (incapacitat permanent o mort) que pugui sofrir la víctima. (...) Una de les principals defenses d'aquells que varen pagar o rebre grans sumes de diner per la utilització de les seves influències ha estat que no van fer "res ilegal". (...) Els joves que cometen crims violents diuen que tractaven de 'fer alguna cosa', guanyar prestigi entre els seus iguals o defensar el seu 'territori' de bandes enemigues, etcétera. No experimenten cap sentiment vers les seves víctimes, però s'autojustifiquen plenament per estar empresonats i no poder pagar la fiança' que permet a gent amb majors possibilitats econòmiques esperar el judici a les seves llars. Una gran part dels treballadors socials, mestres i funcionaris municipals atribueixen en tot cas la violència a la marginació social, el racisme, la carència d'escoles i instal·lacions d'esbarjo, tot i que és evident que alguns dels crims més terribles són comesos per nens pertanyents a la pròspera classe mitja blanca." (Jackson, El País, 08.09.89).

El professor Josep Alsina (1989) relata tres anècdotes per posar de manifest que es parla de qualitat de vida des d'una òptica totalment consumista. Ell reclama la bona convivència, les bones maneres, la puntualitat, l'amor al treball per fer una obra ben feta o donar un bon servei. Les anècdotes són: els joves se'n riuen de la puntualitat com a virtut; és una expressió feta dir que a tothom li agradaria viure sense treballar encara que afortunadament hi ha algú que diu que no podria viure sense treballar; un jove que

davant la invitació a posar-se dret perquè se'l vegi i senti millor replica al president de la mesa que si aquest està assegut, ell no vol posar-se dret. I com tanta gent, quasi tothom, apel·la a l'escola:

"S'ha dit que a l'escola s'ha d'aprendre per a la vida. Si s'ha fet norma ensenyar als infants la Constitució, ¿per què no complementar aquest ensenyament democràtic fent-los reflexionar, com a mínim, sobre els avantatges d'una bona i civilitzada convivència? L'infant assimila el que se li ensenya i el que ha après és el que practicarà de gran. I ensenyar el respecte als altres -i a un mateix, per què no?- en tots els aspectes -ideològic, religiós, ètic, professional- és posar les bases per a una bona escola de convivència. Aquest ensenyament s'ha abandonat completament... amb les conseqüències que cada dia poden comprovar al carrer." (Alsina, El País, 01.11.89).

L'infant assimila el que se li ensenya i el que ha après és el que practicarà de gran -diu el professor Alsina. Això, abans era així per la total coincidència en el que ensenyava la família, l'església, l'escola, la gent gran, la ràdio... Sempre hi havia una certa hipocresia i sempre n'hi havia alguns que quan podien deixaven de practicar-ho. Avui no solament no hi ha aquesta coincidència com a rèplica a la situació anterior sinó que la hipocresia és norma de conducta per triunfar, la coherència entre el que es diu i es fa és considera ridícula i no cal fer la feina ben feta si 'cola'. Això no és evidentment problema de l'escola sinó problema de la societat que l'escola reflexa com un mirall reflecteix la imatge.

Altres costos de caràcter psicològic són els que fan referència a l'embaràs d'adolescents i joves.

INTERRUPCIIONS VOLUNTÀRIES DE L'EMBARAS EN ADOLESCENTS I JOVES

	Edat en anys						
	menors de 15	15	16	17	18	19	20-24
Risc matern	47	128	350	535	1057	1279	7223
Violació	3	0	1	2	1	2	2
Risc fetal	1	1	3	6	9	7	113
No consta	0	0	1	2	2	4	24

*Dades corresponents a 1988 del Ministerio de Sanidad y Consumo. España.

Es varen realitzar 10.695 interrupcions voluntàries de l'embaràs en dones joves de 15 a 24 anys. D'aquestes, 3.429 corresponen a noies adolescents de 10 a 19 anys. Representen un 13% de les interrupcions voluntàries d'embaràs que es declaren que es produeixen en adolescents. L'informe del Ministerio de Sanidad i Consumo recull que el 75% dels menors de 19 anys han tingut relacions sexuals completes, i el 66% no utilitza cap tipus d'anticonceptius. Són 30.000 els infantaments anuals i 3.500 els aborts de noies menors de 20 anys. Són 1,121 els casos de sida contabilitzats al nostre país en menors de 24 anys. ¹

Són embarassos de risc i de risc són les interrupcions que inicien tard el control sanitari. Els costos psicològics, tant si s'interromp l'embaràs com si s'arriba a infantar són evidentment alts. A la nostra societat no s'està en condicions de tenir fills als quinze, setze, disset, divuit anys com a tònica general. Els joves són independents però

¹ Dades recollides de la premsa que es remet a l'Informe del Ministerio de Sanidad y Consumo de 1988.

no tenen autonomia per a viure per ells mateixos, al marge d'ajuts dels pares o de serveis d'atenció social pública o benèfica.

Les dades parlen per elles mateixes. Els informes que acostumen a acompanyar-les constaten la falta d'informació sexual dels joves. Segur que falta informació en sentit ampli, però costa de creure que els joves d'avui, de disset o dinou anys, no coneguin el cicle menstrual i no coneguin la finalitat dels preservatius o que pensin que si el coit es realitza dret s'evita l'embaràs. Les explicacions que donen els joves quan l'embaràs està iniciat s'han de relativitzar i poden tenir una certa dimensió d'excusa.

Per evitar els embarassos precoços i per evitar els riscos d'una sexualitat promíscua, l'Administració llença campanyes d'informació amb els sistemes més atractius dels mitjans de comunicació de masses, música pop i cantants de moda. La informació que es pot donar en un espai televisiu és certament molt limitada i es redueix a una consigna: "Protegeix-te!". Atès que la situació ha arribat a ésser alarmant (Espanya representa el tercer país d'Europa en casos de Sida), una aguda campanya pot frenar l'expansió. No queda resolta però la formació personal, la que capacita per a la presa de decisions responsables en base a la informació i a opcions de vida lliurement escollides. Una informació insistent sense formació pot esdevenir deformació si extén la pràctica sexual protegida perquè no comporta riscos i l'aïlla totalment de la fantasia, l'afecte, la tendresa i l'amor estable o no. La salut psicològica se'n pot ressentir igualment de la repressió sexual que de la pressió sexual.

Són costos psicològics personals que solament es poden resoldre en un procés lent i continu com el de l'educació de la personalitat que s'ha de donar a l'escola, a la família i a les esglésies per als que hi estan vinculats i

que ha de rebre el suport dels mitjans de comunicació de masses sense que quedi hipotecat el pluralisme d'una societat democràtica.

Com a costos psicològics poden considerar-se també els que pateixen els mestres que acusant la situació d'una escola poc eficaç i conflictiva cauen en la depressió nerviosa. No cal insistir-hi però la seva importància és creixent i cal interrompre aquesta evolució. Ja hi ha malalties de mestres considerades irreversibles i tenim a la memòria casos de mestres que han decidit donar per acabada la seva vida. La situació és complexa i no es pot atribuir directament a l'escola però sí que ha de quedar constància del desgast personal que genera una escola poc eficaç i com afecta en major grau als mestres que ja viuen algun problema personal o que tenen una personalitat menys afermada.

Costos socials

La falta de confiança en l'escola per part dels pares i dels ciutadans en general és un cost social molt alt. Es alhora una conseqüència de la falta d'eficàcia de l'escola però n'és també una causa en una espiral creixent que cal aturar urgentment. Tothom, com ja hem posat de manifest, reclama de l'escola unes funcions que en la pràctica se li han negat o se li han interceptat. Són encara molt poques les veus que s'han pronunciat per la responsabilitat dels mitjans de comunicació en l'educació dels ciutadans i especialment en els infants i joves. Els adults en general, a falta d'una reflexió més profunda, ja poden ésser professionals o universitaris, analitzen l'escola d'avui comparant-la amb

l'escola que ells varen viure. La comparació no s'escau. Si l'escola fós avui com la de fa quaranta o cinquanta anys, encara seria més ineficaç i generaria més costos. Una escola autoritària i disciplinada com fa cinquanta anys seria una provocació per als adolescents i joves i la destrucció interna de mobiliari i material o la deserció i absentisme ("fer campana") fóra més freqüent.

La primera obsessió respecte a l'eficàcia de l'escola condueix erròniament a exigir uns nivells d'aprenentatge com els d'abans. A aquesta edat, -diuen els pares- sabiem gramàtica o àlgebra i avui aquests mestres no els ensenyen res. El primer problema de la nostra escola és fer persones. Si això no es garanteix, els alumnes solament esperen marxar de l'escola.

El primer que cal garantir és que els alumnes vagin de gust a l'escola. Això és possible a les situacions més difícils i som un quants mestres que podem parlar d'una escola que ha estat interessant per als infants més depauperats (al Camp de la Bota, a La Mina, a Can Clos, al Carmel, barris de la Ciutat de Barcelona) en els anys de més massificació escolar.

Aquesta realitat s'ha donat arreu. Llegim a El País de 15.03.88 Beverly Labbett parla d'un Projecte Curricular d'Humanitats realitzat entre 1968 i 1972 amb intervenció de professors i investigadors de la universitat. La finalitat principal del projecte va ésser que els infants de 14 anys no abandonessin el col·legi. "Vàrem intentar elevar l'edat d'aprenentatge escolar a 15 i 16 any, sobretot entre aquells nois que eren reacis a romandre a l'escola, perquè no veien interessant l'ensenyament que rebien". Explica que varen adonar-se que havien de tractar als nois com a adults i que havien d'ajudar-los a seleccionar i fer servir la gran quantitat d'informació a la que tenen accés. "...hem de començar a l'escola escoltant amb serietat les opinions dels alumnes encara que no estiguem d'acord amb moltes d'elles" -afirma Labbett. El seu treball va ésser molt criticat i qualificat d'esquerrós.

Encara avui tenim plantejat el problema d'una franja de nois i algunes noies que no tenen cap interès per l'escola a partir dels 14 anys. Hem de treballar amb ells fins als 16 anys com a mínim i amb la obsessió dels nivells d'aprenentatge tendim a foragitar-los de l'escola. Quan no tenen res per fer, quan passen a l'avorriment, es converteixen en un cost social. Educadors de carrer, delegat d'assistència al menor, jutges de menors... són costos socials. Costos per contenir però en pocs casos hi ha possibilitats de bona solució. Les solucions són prèvies i l'escola és la millor empresa en aquest sentit. Cal invertir-hi.

La falta de valoració social del treball del mestre és l'altra cara de la falta de confiança en l'escola. Totes les experiències renovadores, que no quadren amb els models primitius interioritzats pels pares passen per una fase d'incomprensió i crítica. Els resultats no són immediats. Pel cap baix cal esperar un curs, i també és veritat que algunes noves experiències no reïxen.

La societat té consciència que no hi ha responsabilitat per part de tots els mestres a les escoles doncs els sistemes de gestió i direcció estan ben mal regulats. Afirment que els directors no tenen autoritat i no els falta raó però també cal dir que les atribucions del director estan sotmeses a la pressió de tots els sectors, l'administració inclosa, sense garanties de suport ni en els casos d'una gestió eficaç. Això i la concepció introduïda per les companyies d'assegurances en el sentit que tot pot ésser reparat amb indemnitzacions i que tot accident té un culpable està conduint cada vegada amb més freqüència a mestres davant dels tribunals de justícia.

Els mestres compareixen per suposats mals tractes a infants que segueixen un mal procés escolar, per suposades imprudències temeràries en accidents escolars, per no respectar la llibertat de l'infant... Acusacions totes elles que no tenen més testimoni que l'infant menor que n'és el subjecte pacient o que no persegueixen millorar la protecció infantil sinó rebre una compensació econòmica. Són causes que segueixen la via penal i els jutjats no es molesten en demanar un informe de peritatge educatiu respecte a les circumstàncies i condicions educatives en que s'han produït els fets. El que més podria aclarir la situació, a falta de proves concloents i testimonis fiables que no existeixen, seria l'informe respecte a la continuïtat de treball del mestre, a la preparació habitual de la seva activitat, a la bona relació amb els alumnes, a la seva estabilitat d'ànim i control de nervis. Tot això no ho demanen des del jutjat, ni ho tramita l'Administració Educativa encara que directors escolars i inspectors d'educació hagin deixat constància i valoració escrita de totes les circumstàncies.

El desprestigi social del mestre, que alguns mestres s'han guanyat, s'ha estès a una falta de consideració social de la funció docent i de l'ofici de mestre o professor. Aquest és un cost social que arranca d'una escola o institut poc eficaç però que s'amplifica fins a límits inacceptables. No hi ha actualment professió més desprotegida que la del mestre a la nostra societat. I en un cercle viciós, cada vegada són més els mestres que s'inhibeixen per evitar-se responsabilitats. I, lamentablement, hem comprovat que són els mestres més compromesos i responsables els que passen per situacions més humiliants. Dels mestres desentesos, ni els pares més despreocupats se'n recorden. Els mestres que per afavorir l'entorn de l'infant s'atreveixen a dir als pares que han de millorar en puntualitat o que no l'han de deixar tan sol a casa, són els candidats a ésser demandats per qualsevol cosa.

Entre els costos socials derivats d'una escola poc eficaç cal considerar els de pares que han d'absentar-se dels seus llocs de treball i els de tots els serveis de protecció a la infància en tot allò que pogués haver estat resolt amb una escola a la mida de cada alumne d'acord amb les seves necessitats.

Costos ambientals

L'escola tancada als objectius acadèmics i que no arriba a interessar els alumnes, està contribuint a l'avorriment dels adolescents i joves. Els joves avorrits són candidats a joves destructors. Per passar una estona, els seus impulsos d'activitat potencial no descarregada, els descarreguen sobre els objectes, sobre les tanques, sobre els arbres, sobre tot el que troben al seu davant.

La destrucció ambiental es sovint ben palesa a les ciutats. A les places podem veure els bancs trinxats, els llumms dels fanals trencat a toc de pedra, els enrajolats i les parets guixades per deixar-hi la marca d'existència, llaunes, bosses i trinxadissa de 'litrones' que satisfan la insaciable insatisfacció. Es el preu d'uns joves sense iniciatives de lleure: ni cantar, ni tocar un instrument, ni anar amb bicicleta... no els interessa res que suposi continuïtat ni esforç. Es el resultat d'un ambient de permissivitat al qual l'escola hi pot haver contribuït. Falta saber si l'escola va fer tot el possible per desvetllar interessos o si es va entestar en uns coneixements típicament escolars i al final no en va treure res de bon nombre d'alumnes.

La destrucció ambiental s'incrementa quan els joves disposen de motos o cotxes. Els han costat tan poc esforç que a vegades no tenen el mínim respecte per conservar-los en perfecte estat. La falta de respecte als seu propis objectes es transfereix als objectes dels altres. Xoquen o refreguen cotxes aparcats, circulen en marxa per la voravia, apuren l'acceleració dels motors desmesuradament per tot seguit frenar també desmesuradament. Tot això cal atribuir-ho la a la societat de masses i consum que instrumentaliza els joves però els que hagin tingun una escola eficaç és possible que actuïn amb un cert mirament o que es controlin una mica més.

Convé donar la volta a aquesta visió negativa, encara que real. L'escola ha de trobar una dimensió positiva i pot consistir en el que se'n diu avui "Educació ambiental". L'educació ambiental té un sentit altament crític contra la societat establerta que ha arribat a abusos tan arriscats en un desmesurat afany de guany econòmic. Durant una anys tot ha estat lícit en la producció i la degradació de l'ambient vegetal, l'extinció de les espècies animals i l'alteració de l'atmosfera han arribat a límits intolerables. Incorporar als joves a aquesta lluita pel medi ambient és canalitzar la seva rebel·lia i energia cap a causes ben nobles. Es una causa difícil, hi ha molts interessos creats però la dificultat esdevé estímul. Sobre la base del coneixement científic l'ecologisme serà un moviment altament positiu compromès en la utopia i apartat de ideologies interessades.

Konrad Lorenz (1983) vincula l'educació a la natura des de l'inici pel convenciment que té que la natura és mestra de la vida.

"Segons hem dit ja, la percepció de formes, o sigui, el nostre òrgan per percebre harmonies, necessita el 'nodriment' d'innombrables dades, si ha d'acomplir la seva tasca. Una missió vital de l'educació consisteix en oferir als adolescents un material abundós en dades gràfiques que li permetin percebre el valor del que és bell i del que és lleig, del que és bo i del que és dolent, del que és sa i del que és malalt.

La millor escola en la qual una persona jove pot aprendre que el món té sentit és el contacte directe amb la Natura. No puc imaginar que un infant normalment dotat, a qui se li permeti familiaritzar-se amb el que és vivent, és a dir, amb les grans harmonies de la Natura, pensi que el món no té sentit. (...)

Els poderosos d'aquest món nostre, superpoblat i supraorganitzat, seguiran imposant totes les tècniques conegudes, i moltes més per conèixer, per a la manipulació i igualament dels éssers humans. Es de témer que tampoc dubtin en aplicar els mètodes de la persuasió no racional mitjançant coaccions econòmiques i fins i tot amenaçant amb la violència. Si volem evitar aquest tipus de tirania -que a les nacions de certa magnitud es desenvolupa independentment de les seves creences polítiques-, hem d'immunitzar sense retard als nostres fills contra la manipulació del seu desenvolupament anímic i mental. Tal immunització serà abastable solament quan cada adolescent aprengui a descobrir la tècnica de la propaganda." (Lorenz, 1983: 200-203).

Recursos per a aquesta educació ambiental ja no en falten. Cada vegada hi ha més escoles de natura, centres d'educació ambiental, camps d'aprenentatge, itinerats naturals... L'escola té una responsabilitat fonamental en aproximar els infants a la natura atès que moltes famílies viuen entre plàstic, agafen el cotxe per anar a comprar xurros el diumenge i no saben estar amb la televisió tancada.

Quan es comprova el relaxament dels infants a la muntanya, caminant pel bosc o observant uns conills, hom comprova l'eficàcia d'haver estat exigent: a les excursions no cal

dur pilotes, no calen llaunes de refresc, no calen 'walkmans'. Tot això sobra atès que a la muntanya es fan activitats diferents. Els infants disfruten amb jocs de rastreig silenciosos entre les mates, amb seguiment de senyals de pista, amb caminades nocturnes sota cels estelats i concert de grills, olives i cucuts llunyans.

L'educació ambiental està a l'abast de tots els alumnes, fins i tot dels que presenten més dificultats d'aprenentatge. Un bon enfoc d'educació ambiental pot ésser el principi per reduir els costos afegits a una educació poc eficaç.

Capítol 4

L ' EDUCACIO ESCOLAR
I ELS MITJANS DE
COMUNICACIO DE MASSES

4 . 0 .

EDUCACIO ESCOLAR -
COMUNICACIO DE MASSES

Per precisar el camp on situem la investigació educativa i els processos als quals fem referència hem optat per parlar d'educació escolar i comunicació de masses. Convé, però, justificar aquesta opció atès que s'ha pres d'entre les moltes expressions habitualment i profusament emprades. Així mateix convé d'avançar en la precisió terminològica per garantir-ne precisió conceptual i potència comunicativa en l'elaboració científica.

Educació escolar expressa el procés d'educació que es desenvolupa a dins i amb la intervenció de la institució escola, sia del nivell que sia. (Emprem el terme escola en referir-nos a l'escola d'educació primària, al centre o institut d'educació secundària, a l'escola bressol o a la llar d'infants o parvulari. També la formació d'adults es pot desenvolupar a l'escola, especialment si correspon al tram d'educació bàsica). Inicialment l'educació escolar correspon a l'educació formal, però atès que defensarem una continuïtat entre educació formal, no-formal i informal, és preferible d'evitar aquestes expressions.

Amb l'expressió 'educació escolar' ens referim a la institució que justifica la seva existència en l'educació. Es la institució d'educació que ha de garantir l'educació integral de tots els infants i joves perquè puguin

desenvolupar totes llurs capacitats personals i puguin projectar-les a tots els àmbits de la vida. Això no comporta excloure la multiplicitat d'agents educadors que, de manera més o menys important, influeixen sobre la persona (família, escola, esglésies, mitjans de comunicació, empreses de producció, instàncies de lleure, publicitat, moda). L'escola garanteix, amb l'educació, uns aprenentatges i una formació bàsica que s'espera de tot ciutadà independentment dels seus orígens així com del sentit que lliurement vulgui donar a la seva vida.

Ara bé, uns aprenentatges i una formació bàsica no comporten donar per conclòs el procés educatiu. Els valors, la concepció del món, el sentit i finalitat de la vida són concrecions que cadascú s'ha de fer. Si la família renuncia al seu paper educador, els aspectes humans de la formació poden quedar molt ressentits; si les esglésies no comuniquen creences que puguin donar el sentit del viure en la societat actual, la dimensió noètica de l'humà pot sortir-ne molt compromesa. La seguretat afectiva, la interiorització-comunió i l'estructuració del coneixement no han de quedar exclusivament en mans dels mitjans de comunicació i de les empreses de producció. El lleure, la publicitat i la moda són instàncies dirigides a finalitats alienes a la persona per bé que puguin ésser lícitament desenvolupades.

Comunicació de masses es una expressió adoptada front a d'altres similars com 'comunicació social' o 'informació de masses'. Alhora que és l'expressió més estesa en la bibliografia publicada en llengua anglesa ('mass communication'), expressa les característica distintiva del procés comunicatiu de caràcter social aparegut amb la impremta i desenvolupat de manera espectacular a partir del segle XX, front al procés comunicatiu de caràcter interpersonal. Així docs, la comunicació de masses està directament relacionada amb el desenvolupament dels 'mitjans

de comunicació de masses'. Emprem el terme comunicació per referir-nos al procés i el terme informació per referir-nos al resultat o pòsit del procés.

Expressions equivalents són 'comunicació social' i 'mitjans de comunicació social'. Són expressions especialment emprades per l'Església Catòlica Romana amb la voluntat de superar el procés de massificació que introdueixen els mitjans i donar-los una dimensió social constructiva. La definició que dóna el 'Diccionario de Ciencias de la Educación Santillana' (DCCE-SANTILLANA) caracteritza els mitjans de comunicació social com a instruments que difonen informació massiva encara que no inclou com article d'entrada l'expressió 'mitjans de comunicació de masses'.

"COMUNICACIO SOCIAL, MITJANS DE. El conjunt d'instruments que mitjançant diverses tècniques de transmissió, impreses, orals o visuals, difonen informació massiva, i generalment regular, de tots els elements de coneixement, judici, cultura i esbarjo.¹ El llenguatge sociològic americà els denomina indistintament *mass-media* o *mass-communications*; l'uropeu, en canvi, acostuma a distingir entre els termes que designen les formes i condicions de la difusió, el missatge comunicat i els instruments. Periòdics, revistes, llibres de butxaca, cinemes, emissores de ràdio, canals de TV, discos, *cassettes*, tanques publicitàries, cintes de vídeo i, aviat, les telepantalles connectades a centres de dades, constitueixen el conjunt dels útils que configuren el camp designat amb el terme. No obstant, sembla necessari incloure en ell les fonts o suports de la difusió dels missatges massius, tals com agències de notícies, productores cinematogràfiques o empreses de sondeig d'opinió.

(...) Amb aquest desenvolupament tècnic, i en estreta inter-relació amb ell, cal considerar, a més, els fenòmens de concentració urbana i alfabetització popular.

¹ El subratllat és nostre.

(...) Dos requisits inicials han estat necessaris per tant, per poder parlar de mass-mèdia; és a dir, d'instruments extensius de la comunicació, tant en el camp de les capes socials com en l'escala de l'espai cobert.² (DCCB-SANTILLANA: 287).

Així doncs, parlem de 'comunicació de masses' per referir-nos a un procés que es desenvolupa a través d'institucions molt diverses que anomenem mitjans de comunicació de masses amb la pretensió de generar una 'comunicació social'. Sovint es parla de la societat de la informació per referir-se a la societat que ha multiplicat els processos comunicatius amb el concurs de les noves tecnologies.

El fenomen dels mitjans de comunicació de masses ha donat lloc a la cultura de masses en oposició a l'anomenada cultura de minories o com a generalització de l'accés a la cultura de la majoria de la població encara que això pugui comportar una certa superficialitat. És realment interessant considerar altra vegada l'aportació del 'Diccionario de Ciencias de la Educación Santillana'.

"CULTURA DE MASSES. La c. de m. pretén omplir el buit de les anomenades 'c. populars'. Aquesta c. popular era una c. *unánime*: un sistema d'usos i relacions, tradicionalment arrelats, que donava a l'individu el sentit de la seva existència en un medi, a pesar de les diferències d'estaments i dels seus privilegis. L'individu es sentia embolcallat en un *conjunt coherent* de 'explicacions i de pràctiques'.

² El subratllat és nostre.

Front a aquesta c. més comunitària que creativa-individualista, s'ha desenvolupat una c. individualista, conformada pel racionalisme, la crítica i l'exclusió. Aquesta c. del 'mèrit', originàriament burgesa provocà la ruptura: elitisme 'cultivat' front al *buit cultural* o l'alienació en una subcultura, servida deficientment pels mitjans de comunicació de masses. Aquesta 'c. sense rostre' (*no-cultura*, com també se l'anomena) no és una *infracultura* per l'efecte dels mitjans, que són això, instruments, sinó per l'estat de 'desculturització' en el qual es troba el gran públic. El paper dels *mass-media* és eficaç quant a la capacitat d'acompanyar el desenvolupament cultural, però per a això s'ha de crear la motivació a la c. a través d'altres instàncies. Si tals vies no s'obren, res té d'anormal que els mitjans de comunicació de masses es limitin a mantenir el buit cultural, atesa la seva pobresa de qualitat en ésser elaborada de manera estandarditzada." (DCCE-SANTILLANA: 342).

Al capítol de l'anàlisi social cultural ja ha quedat formulada la teoria de les funcions socials: cultura, educació i comunicació, la seva complementarietat i la seva gènesi per un llarg procés d'evolució cultural subsegüent a l'evolució orgànica. Aquesta teoria ajuda a conceptualitzar molt millor mots que s'empren de manera imprecisa i que independentment de la seva etimologia poden precisar avui una terminologia amb significació precisa.

Aquests processos es situen en la línia de l'evolució: còsmica, orgànica, sobre la qual, a partir d'un moment determinat es produeix un salt qualitatiu: l'hominització. L'hominització situa així mateix en un nou procés d'evolució cultural que es multiplica per especialització en processos específics de cultura, educació i comunicació com ja hem exposat.

Amb graelles i diagrames podem visualitzar els diferents termes per precisar el camp conceptual.

Processos i estadis de la vida humana

	PROCÉS de	ESTADI on es situa	DIMENSÍO que desenvolupa	CONTINGUT que l'aporta	DIALÈCTICA del procés
EVOLUCIÓ SELECTIVA NATURAL	BIOLOGIA	vida	reproductiva orgànica	nutrient	mutació extinció
EVOLUCIÓ COOPERATIVA CULTURAL	HOMINITZACIÓ	saviesa	essencial	llenguatge filosofia	consciència instint
	CULTURA	coneixement	epistemològica	ciència tecnologia art	producció contemplació consum
	EDUCACIÓ	formació aprenentatges	personal	tècnica habituació	desenvolupament aprenentatge
	COMUNICACIÓ	informació	social	notícia diversitat	interpersonal de masses

[Gràfic 13] Processos i estadis de la vida humana. (Autor).

El procés que ha aparegut més recentment és el de la comunicació massiva i tecnificada que ha assolit una dinàmica autònoma de la cultura però que no se'n pot independitzar si no és amb risc d'una regressió cultural: subcultura o de la destrucció: incultura. El procés de comunicació situa a l'estadi de la informació i la societat actual sovint es qualificada de societat de la informació.

Això no garanteix que sigui societat del coneixement. La informació pot consistir en juxtaposició i acumulació de notícies i dades però que solament processades i estructurades poden constituir coneixement. Sense una formació que és el pòsit resultant d'un positiu procés d'educació a través del qual s'han desenvolupat les capacitats personals, s'han assolit els aprenentatges bàsics, s'han rebut els coneixements fonamentals i s'han

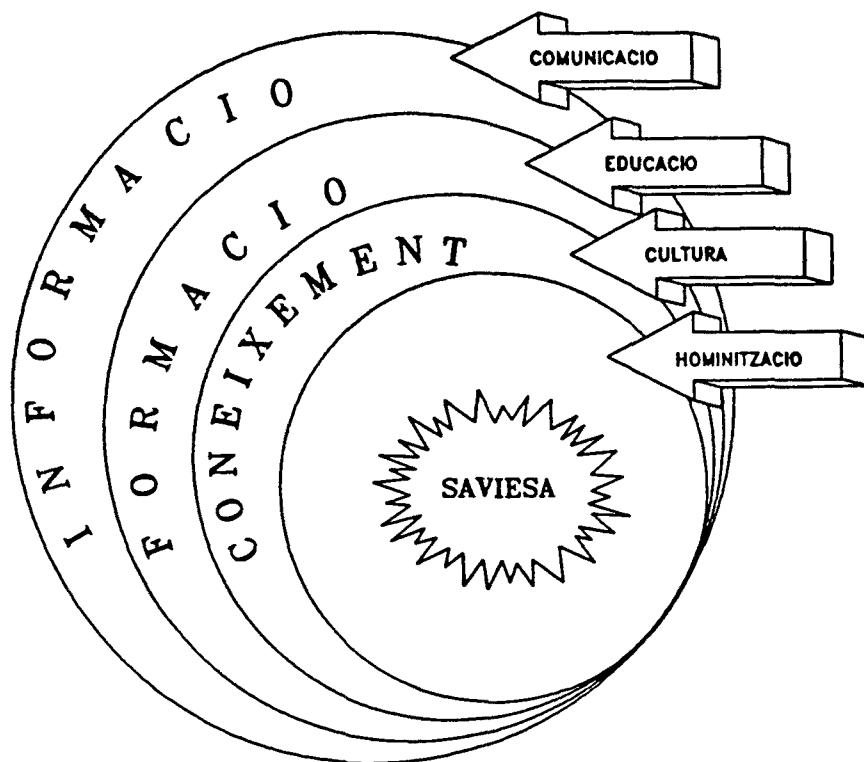
adquirit els necessaris hàbits, no serà possible convertir la informació en coneixement. El coneixement en el sentit més ampli engloba el saber, el saber aplicar i el saber fer sempre de manera comprensiva. Aquí el mot saber té solament el sentit de tenir coneixement, enginy i destresa.

La informació avui està cada dia més a l'abast però solament amb formació es pot accedir al coneixement. Mentre la informació és sorprenent, diversa i imprevisible, la formació és resultat d'un procés educatiu intencional, sistemàtic, seqüenciat i organitzat, a vegades monòton encara que no sempre necessàriament. Solament amb una bona formació es pot convertir la informació en coneixement. Sense formació, la informació es rebuda acríticament, mítificadament i pot modificar la conducta personal sense que hi hagi una acumulació positiva o creixement personal.

Més enllà del coneixement i més essencialment integrat a l'ésser humà hi ha la saviesa. Massa sovint es confon coneixement amb saviesa, però qualsevol diccionari o enciclopèdia dóna una idea clara i inconfusible. 'Coneixement' és la facultat de tenir una idea més o menys completa (d'algú o d'alguna cosa) segons el diccionari Fabra de la llengua catalana. 'Saviesa' és, segons el mateix diccionari, capteniment assenyat en la vida i en els afers. Coneixença justa de les coses. La Gran Enciclopèdia Catalana recull les mateixes significacions de saviesa i afegeix: "Coneixement superior, de caràcter no sols teòrico-especulatiu, ans també pràctico-moral, relatiu a la veritat darrera. El Diccionario Enciclopédico Espasa-Calpe també assenyala 'conducta prudent a la vida o als negocis. Coneixement profund en ciències, lletres o arts'.

La informació, la formació i el coneixement poden contribuir a la saviesa però l'ésser humà ha pogut accedir a la saviesa molt abans de tenir tant de coneixement, una sòlida formació

i tanta profusió d'informació. Si la saviesa és conducta prudent, capteniment i coneixement relatiu a la veritat darrera pot dir-se que és una conducta d'equilibri respecte a les pròpies possibilitats. Des que l'humà ha pres consciència de sí mateix pot accedir a la saviesa i malgrat ésser un estadi potencial de tot humà, sembla que són pocs els humans que hi han accedit.



[Gràfic 14] Diagrama dels diversos estadis que ha d'atendre l'humà de la societat de comunicació de masses.

Si la saviesa solament era assequible en etapes històriques anteriors a una minoria molt minoria, s'hauria de veure com gràcies als successius estadis: coneixement, formació i informació s'ha construït una piràmide o escala que hauria de donar accés a la saviesa a molts més humans. La

informació és l'estadi més recent o graó primer que és assequible de manera massiva. L'escola s'ha generalitzat a tots o s'està fent als països més endarrerits. Tot això hauria de garantir l'accés de tots a la cultura i a la saviesa.

Avui hi ha moltes més possibilitats d'informació, formació i coneixement que vint o trenta segles enrera, però sembla que encara sigui més difícil l'accés a la saviesa. Les necessitats d'informació, formació i coneixement són cada dia superiors i malgrat que el nivell general sigui superior, hi ha cada dia més persones que no poden seguir el ritme trepidant de la societat actual. Sembla talment que amb tantes possibilitats d'informació, formació i coneixement es perdi el sentit de la pròpia essència com li pot passar al conductor que habituat als rellotges i indicadors lluminosos d'un cotxe no percep el sorolls anòmals o el deteriorament d'alguns components.

L'article que signa González Hernández (DCCE-SANTILLANA) de l'expressió cultura de masses és especialment compromès en suggerir una alternativa i implicar-hi l'educació i l'escola.

"Cada civilització ha desenvolupat uns mitjans de comunicació a través dels quals es 'recrea'. Al seu torn, és obvi que l'escola ha d'acceptar i apostar per l'instrument simbòlic dels continguts culturals d'aquesta civilització. I aquest vehicle són els mitjans de difusió i el sistema de comunicació que informa i 'prefigura' el *quadre total* de la nostra existència. Aquí estan, expressió d'una nova relació humana, *universal*, impregnant i interaccionant el present en una gestació de futur. I per a això, l'ús dels mitjans de comunicació són l'instrument més eficaç per donar sentit a aquesta constant de l'home: la cultura, és a dir, el 'intercanvi'. Si l'educació no es serveix dels

mitjans de comunicació de masses d'aquesta civilització que els integra, ha perdut la seva capacitat de 'intermediari' i agent de cultura.; és a dir, el seu paper *mediatitzador* i *de referència*." (DCCE-SANTILLANA: 343).

Respecte als mitjans de comunicació de masses o mitjans de comunicació social Hernández Montero (DCCE-SANTILLANA) també els considera altament influents en la cultura.

"Per tant, si bé és cert que els *mass-media* ostenten el paper d'instruments principals de la modernització de la vida o l'extensió de la cultura, també enclouen un risc de manipulació de la conducta dels ciutadans. Fenòmens com el de la demagògia hitleriana, sustentada per la ràdio, o l'abús governamental de la TV, constitueixen els exemples més obvis del subtil entremat de persuasions en tots els terrenys." (DCCE-SANTILLANA: 288).

En el marc de la societat de cultura i comunicació de masses sembla com si tot prengué una nova significació. Si, per exemple, alfabetització significava inicialment capacitat d'interpretar la codificació del llenguatge escrit, la UNESCO ja fa temps va diferenciar l'analfabetisme total, no cenèixer lletres i signes numèrics, de l'analfabetisme funcional que té la "persona que, tot i haver rebut un cert període d'escolarització, no posseeix un domini suficient de les tècniques instrumentals bàsiques (lectura, escriptura, càlcul), estant incapacitat per participar activament a la seva comunitat, assimilar els recursos culturals i seguir amb èxit una promoció professional". Avui sembla aparèixer un analfabetisme cultural sobrevingut per alienació. Es la incapacitat de contemplar i/o produir cultura que algunes persones mostren. Tot i desenvolupar una activitat professional, a vegades de nivell significatiu, redueixen tota la seva pràctica cultural al seguiment d'espectacles

esportius, de 'culebrons' televisius o de revistes de 'passatemps', fugint de tota reflexió personal pròpia i amb addicció progressiva.

L'excés d'informació, l'excés d'estímuls pot arribar a ésser nociu. La informació es comporta respecte a la cultura com l'energia respecte a la natura. Així com l'energia que s'obté a partir del tractament de matèries és utilitzable i transformable però comporta un perill la concentració energètica, la informació es multiplica i acumula gràcies a la tecnologia electrònica. La informació ha d'ésser regulada i utilitzada amb prudència i això tot just es comença a veure. La història de la humanitat és una constant acumulació d'informació que ha permès desenvolupar el coneixement en benefici i també en perjudici propi i d'altri. Ara s'imposa racionalitzar la informació per evitar un embotament com s'imposa racionalitzar l'energia per evitar una situació catastròfica. Ara bé, mentre convé moderar l'exhauriment de les fons d'energia, convé multiplicar i estendre els mitjans i centres de producció de la informació per tal de garantir una informació transparent, plural i evitar els monopolis interessats.

La informació es produeix, s'utilitza i es transmet arreu sense desgast. La informació no es consumeix, es transforma. En concentracions excessives, la informació és un perill de destrucció. Cal evitar una despesa excessiva i supèrflua d'informació que no fa sinó contribuir a mantenir la gent en la ignorància, en l'analfabetisme cultural sobrevingut. S'imposa per necessitat la responsabilitat ètica d'utilitzar amb bon fi la informació i de conservar-la per a les generacions futures. La informació és una propietat col·lectiva, és patrimoni de la humanitat i és un bé social i cultural. Amb un adequat procés educatiu cal donar als joves la formació que els cal per servir-se de la

informació, convertir-la en coneixement i accedir, en la mesura de les seves possibilitats a la saviesa, el coneixement profund del món i del sentit de la seva vida.

L'exemple d'un fet real i tràgic ve a il·lustrar aquestes consideracions. Un avió militar s'estavella contra l'edifici escolar d'un centre d'ensenyament secundari a Bologna (Italia). Dotze joves d'uns setze anys d'edat són víctimes mortals. ¿Victimes de l'accident d'avió o víctimes dels mitjans de comunicació de masses?... Els sis nois no varen morir a causa de l'impacte de la nau estavellada ni de la destrossa que es produí a una de les parets de l'edifici. Els sis nois davant del pànic actuaren com han vist a les pel·lícules i telefilms: saltar per la finestra per fugir. No tenien altra norma d'actuació davant l'emergència. Han estat víctimes dels mitjans de comunicació de masses i també víctimes d'una escola que no ensenya a processar la informació, a aplicar-hi elements crítics i de contextualització. Ara, les autoritats educatives disposaran que a cada centre s'assagin plans d'evacuació afegint una nova activitat i contingut al ja carregós currículum escolar. ¿Per què l'aprenentatge escolar, el de cada dia, no serveix per processar la informació rebuda, distingir realitat de ficció i disposar de pautes d'actuació interioritzades per actuar davant les emergències?

