

SISTEMA PEDAGÒGIC I COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Martí Teixidó i Planas

Inspecció d'Educació

Professor associat Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM

Desenvolupar un currículum escolar per competències és una orientació que s'impulsa dins la Unió Europea, a Espanya i a Catalunya per tal de resoldre la poca eficàcia de l'educació que s'ofereix amb caràcter general a tots els joves ciutadans fins als setze anys. Amb aquesta contribució es vol reforçar aquesta orientació emmarcant-la en les aportacions per adequar l'escola a la realitat social i fer una relectura actualitzada dels sistemes pedagògics iniciats durant el segle xx dins els corrents de l'Escola Activa o de la Progressive Education lamentablement ignorats. Els principis són clarament els mateixos, els procediments i l'organització s'han d'ajustar als alumnes actuals i als usos culturals i tecnològics de la societat actual. Sorprenentment la diversitat de formes d'activitat escolar, tan difícil al segle xx per l'alt nombre d'alumnes a les aules i la falta de mitjans, avui és ben possible gràcies a les tecnologies de la informació i comunicació i a l'abundor de publicacions i fonts d'informació disponibles. Cal abandonar definitivament l'aprenentatge uniforme per a tots els alumnes, revisar l'agrupació d'alumnes per edats i organitzar l'activitat amb canvi de matèria cada hora. Tot això s'ha de pensar amb visió de sistema, de sistema pedagògic per tal que totes les decisions tinguin una explicació coherent fonamentada en coneixement científic i no en modes o tendències.

PARAULES CLAU: aprenentatge funcional, competència bàsica, currículum escolar, sistema pedagògic, Escola Activa, Progressive Education.

PEDAGOGICAL SYSTEM AND KEY SKILLS

ABSTRACT

Developing a skills-based school curriculum is an orientation that is promoted in the European Union, in Spain and in Catalonia in order to solve the lack of effectiveness of the

education offered in general to all young citizens up to the age of sixteen. This paper aims to reinforce this orientation by setting it within the context of those contributions that adapt schools to the social reality and perform an updated re-reading of teaching methods pioneered in the 20th century in the currents of the *École Active* or of Progressive Education, both regrettably ignored. The principles are clearly the same; the procedures and organisation have to fit today's pupils and the cultural and technological uses of today's society. Surprisingly, the diversity of forms of school activity, so difficult in the 20th century due to the high number of pupils in classrooms and the lack of means, is today very possible thanks to information and communication technologies and the abundance of publications and information sources available. It is necessary to abandon the idea of uniform learning for all pupils once and for all, to revise the grouping of pupils by age and to organise activities with a change of subject every hour. All this has to be considered with a vision of system, of pedagogical method, so that all decisions have a coherent explanation founded in scientific knowledge and not in fads or trends.

KEYWORDS: functional learning, key skills, school curriculum, Active School, Progressive Education.

SISTEMA PEDAGÒGIC DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

L'escola és un sistema, obert, on intervenen múltiples variables. La sociologia i la psicologia entre altres especialitats ens expliquen *variables de context*: els alumnes, les famílies, l'entorn social, la societat de comunicació de massa on tots vivim, la consideració del ciutadà com a consumidor... i no cal lamentar-se dient que els infants i joves d'avui són diferents dels d'abans. Són d'aquesta societat i d'aquest temps, efectivament són diferents dels d'abans i aquestes variables d'entrada no les podem modificar.

Més concret que les característiques ambientals, tenim *variables d'entrada*. Els alumnes en conjunt no són iguals en totes les escoles. A més, sovint es produeix un efecte d'agrupació o de selecció social en determinats centres i no necessàriament perquè hi hagi un projecte elitista. També forma part de les variables d'entrada el professorat, els recursos materials i la inversió econòmica que s'hi faci. Si volem garantir l'equitat per a tots els alumnes, ja d'entrada s'han de compensar les menors oportunitats d'alguns d'ells incorporant-hi els millors professors (al preu que sigui, com en el futbol), els millors equipaments tecnològics (per evitar que algunes famílies dubtin de dur-hi els fills) i un pressupost addicional per a serveis compensatoris. Tot això és una opció política que s'ha de considerar encara que aquí solament parlarem de pedagogia.

Les *variables de procés* són les que depenen de l'equip docent i personal de

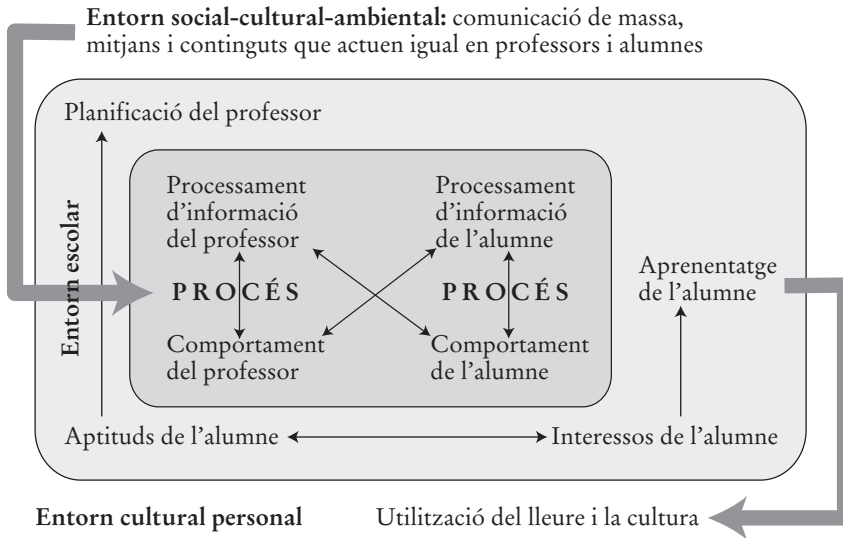


FIGURA 1. Model explicatiu de l'aprenentatge com a mediació cultural.
 FONT: Elaboració pròpia.

serveis. Aquí és on actuen els mestres i professors, en l'organització de les situacions d'aprenentatge, fent un ensenyament escolàstic o impulsant un aprenentatge funcional, tancat en un currículum escolar o obert a la vida i als usos culturals. El procés inclou el tipus d'interaccions que s'estableixen entre alumnes i professors, entre el grup d'alumnes, si són unidireccionals o bidireccionals. Forma part del procés el model amb el qual s'articula una relació educativa que té en compte les emocions i dona seguretat, que s'obre a la racionalitat i a la capacitat de projectar accions i sens perjudici de la dimensió creativa humana, que no té límit i s'expressa en l'art, l'estètica, la inventiva i l'humor. La pedagogia és la intervenció fonamentada i pensada que articula els processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquest és pròpiament l'àmbit d'acció dels docents.

Les *variables de producte* són resultats escolars, evidentment, però no els podem reduir a les qualificacions acadèmiques. El gust pel coneixement i la dedicació gratificant en determinats àmbits, l'aplicació del coneixement a la vida diària en pensament autònom i acció intencional, el desenvolupament d'interessos i motius per donar sentit a la vida i orientar-se a l'ocupació que es decidirà en arribar a l'edat adulta. Una evidència integradora de tot això és veure que els

alumnes van desenvolupant una cultura personalitzada, pròpia, en el marc d'una cultura de massa i consum que ofereix moltes oportunitats però que cadascú ha de governar.

Som, doncs, davant d'un sistema obert. L'entorn escolar no es pot comportar, ni ho està fent, com un sistema tancat que marca les regles del calendari, que manté horaris de societat rural, que organitza el temps canviant de matèria cada hora però mantenint l'activitat principal: escoltar, que dóna normes als pares, que prohibeix l'entrada d'instruments que no siguin els típicament escolars i ensenya el programa que toca al marge de l'actualitat. Com és possible que si hi ha previstos uns eclipsis o una reunió sobre canvi climàtic, no es prevegin durant aquells dies temes relacionats dels quals parlarà la televisió i els diaris n'editaran suplementes? Com és possible que no es faci el tema de geodinàmica en ocasió d'un tsunami o d'un terratrèmol?

LA PEDAGOGIA, L'EDUCACIÓ TRADICIONAL I ALGUNS DIVERTIMENTS

Tot això ja ho van voler canviar els moviments de l'Escola Activa a Europa i de la Progressive Education a l'Amèrica del Nord a l'inici del segle xx. Efectivament, hi ha pràctiques que s'han generalitzat a totes les escoles, però més per corrent educatiu que per ajustament del sistema pedagògic de cada institució. Es manté una escola tradicional, basada en la paraula del professor, el llibre de text i exercicis d'aplicació amb pràctiques inconsistentes de treball en grup, de sortides i visites afegides a l'activitat escolar, de revistes escolars fetes com a extraescolars, de festes tradicionals amb proposta pedagògica tradicional i a vegades carrinclona. (Com podem explicar la tradició del tió a infants de tres anys d'una societat urbana? Quin valor pedagògic té una estada a la neu si no s'aprenen activitats de supervivència en alta muntanya i primers auxilis? Hi ha proposta pedagògica darrere la visita a un parc temàtic de lleure familiar? Què aporta una castanyada a l'estil Halloween si no fa referència als avantpassats difunts, o un carnestoltes que no ensenya a fer crítica social amb raonament i, a la vegada, amb humor intel·ligent?)

El model escolar ja l'havien d'haver canviat els professors i pedagogs durant el segle xx però, arribats els anys vuitanta, el desajust és tan gran que cada vegada hi ha més alumnes objectors escolars, ara que els podem oferir escola fins als setze anys. La disponibilitat del vídeo, la potencialitat dels ordinadors, l'accessibilitat a informació telemàtica i tota mena d'aparells digitals que la societat de consum posa a mans de tot infant o jove fan que el model escolar dominant hagi esdevingut ridícul, patètic. I, malgrat tot, la institució escolar i el professorat són qui

millor poden defensar la infància d'una instrumentalització i proporcionar-los alfabetització verboicònica. Passar alguns vídeos és tan sols un divertiment si no es va introduint l'anàlisi semiòticocomunicativa. Sense aquesta nova alfabetització, infants i joves queden seduïts per una recepció espectacular i mítica dels mitjans de comunicació de massa que els pot mantenir en la ignorància. La cultura de masses i consum és l'entorn actual i la institució escolar ha de fer la *mediació educadora* per tal de garantir a tot ciutadà que desenvolupi les seves capacitats com a competències i que decideixi la seva cultura personalitzada. És en reconeixement dels esforços de renovació pedagògica de l'Escola Activa, i que avui cal repensar la base dels mateixos principis, que parlem d'Escola ComunicActiva, l'Escola Activa de la societat de masses telecomunicada (Teixidó, 1992).¹

EL CURRÍCULUM COM A ITINERARI D'APRENENTATGES FUNCIONALS QUE S'APLIQUEN A LA VIDA

Avui, tots parlem del currículum com del currículum escolar oficial. Els legisladors s'han apropiat d'aquest concepte equiparant-lo al pla d'estudis de manera simple, pervertint el significat més modern iniciat per Comenius i que s'ha anat enriquint fins a la Progressive Education. El currículum, el recorregut, és el conjunt d'oportunitats educatives que s'ofereixen als infants i joves des que entren a l'escola fins al terme de la seva educació escolar. Inclou els continguts i les activitats d'aprenentatge i totes les altres activitats, com sortides, festes, mesures compensatòries, activitats de recuperació, càrrecs i responsabilitats exercits, rituals de pas i reconeixements. Tot ha de contribuir al desenvolupament personal i social. La idea de currículum de la Progressive Education inclou aprenentatge experiencial, aprenentatge cooperatiu, resolució de problemes i pensament crític, educació per a la responsabilitat i democràcia i èmfasi en l'aprenentatge per a tota la vida i, per això mateix, el currículum s'ha de centrar en aprenentatges funcionals, els que s'apliquen a la vida diària que trenquen amb la vella idea de preparar per a la universitat o per a la vida adulta. Malament si s'identifica currículum escolar amb la prescripció legal; valdria més que la prescripció quedés en

1. Amb l'Escola ComunicActiva s'ha revisat el model d'escola actual que malgrat que ha incorporat algunes pràctiques de l'Escola Activa, aquestes han esdevingut avui tradicionals i no s'adapten als usos i les pràctiques culturals i socials d'una societat caracteritzada per mitjans de comunicació que ocupen temps de vida, continguts de comunicació que uniformitzen l'agenda social, sistemes d'informació digital molt accessibles, transmissió telemàtica immediata... Es revisen els fonaments sòlids de l'Escola Activa i de la Progressive Education que tenen vigència en el context tecnològic, cultural i social actual.

pla d'estudis ja que l'aplicació del currículum a cada entorn i per a cada alumne exigeix concreció i iniciativa.

LA PEDAGOGIA COM A CIÈNCIA I PRÀCTICA FONAMENTADA DE L'EDUCACIÓ

La pedagogia és intervenció de base empírica amb fonamentació científica i orientació filosòfica; és per això que hi ha d'haver diversitat de pràctiques pedagògiques. Haurem d'admetre, però, que la pedagogia com a intervenció dissenyada, pensada amb propostes d'acció ja assajades anteriorment i ben articulades, gairebé no es veu. Tothom hi aporta explicacions, sociològiques, psicològiques i fins i tot econòmiques, històriques, dels mals resultats educatius. I són explicacions raonades i basades en dades que assoleixen gran audiència i que tots repetim com fent un exorcisme per eradicar la mala educació. On acaben les explicacions ha de començar la pedagogia amb propostes d'acció ben lligades les unes a les altres de manera sistèmica i això és el que més es troba a faltar. Efectivament, les propostes d'acció es comproven amb la pràctica mentre que les explicacions es poden sostenir mentre no siguin falsades. I, certament, la pedagogia que més ha dominat ha estat la teoria de l'educació i s'ha perdut sovint en recerques i explicacions molt extenses sense arribar a normes d'acció pràctica. Aquí rau el seu desprestigi i els mateixos docents eviten parlar de pedagogia mentre que sí que s'hi atreueixen persones que mai no l'han estudiada, que no coneixen els sistemes pedagògics construïts en el transcurs de la història, des de la didàctica magna de Comenius (1635) fins a la pedagogia del treball cooperatiu i les tècniques de l'Escola Moderna de Freinet (1960).

La didàctica i la pedagogia són construccions científiques generades a Europa. La didàctica segueix una metodologia totalment empírica: assaja procediments d'ensenyament, de mostrar sobre la base del coneixement dels infants, de les seves capacitats sensorials, intuïtives, intel·lectives i expressives confiant a trobar «artificis per ensenyar a tots totes les coses», deia l'iniciador Comenius en una societat, la cristiandat, de creences compartides, uniformes. Amb la llibertat de consciència derivada de la revolució burgesa de França que proclama els drets del ciutadà, l'il·lustrat Herbart, seguidor de Kant, constata que la pedagogia deriva dels fins de l'educació i donarà lloc a diferents pedagogies, malgrat que tinguin una base normativa comuna de caràcter epistemològic. Tot això sembla haver quedat en l'oblit a causa d'un excés de verbalisme teòric i haver volgut incorporar la tradició angloamericana centrada en la teoria de l'educació desenvolupada pels psicòlegs de l'educació i el currículum escolar com a concreció pràctica. Hem fet

una substitució del desenvolupament tradicional dels països europeus pel desenvolupament angloamericà sense haver seguit la discussió sobre currículum escolar com a producte, pla d'estudis i exàmens (Tyler, 1949); com a procés tant per als professors com per als estudiants (Stenhouse, 1975); com a pràctica de l'ensenyament ajustat a cada context (Grundy, 1987); i com a conjunt d'interaccions entre professors i alumnes en el seu context social (Cornbleth, 1990). Un recorregut que torna al concepte de currículum de la Progressive Education desenvolupada per Francis W. Parker el 1875 com a superintendent de les escoles de Quincy, Massachusetts, que va desplaçar l'ensenyament memorístic i el mètode ortogràfic emfasitzant les competències socials i l'expressió personal amb excel·lents resultats dels alumnes contrastats al cap de quatre anys en lectura, escriptura i ortografia; resultats en quarta posició en matemàtiques respecte als alumnes del comtat. John Dewey en contacte amb Parker formulava hipòtesis i elaborava la fonamentació teòrica des de la seva càtedra de filosofia i psicologia de l'educació a la Universitat de Chicago. En el seu credo pedagògic declara: «l'única educació veritable s'aconsegueix estimulant les capacitats de l'infant segons les exigències de les situacions socials en què es troba» (Dewey, 1897). Al nostre país ens hem perdut: incorporant la teoria de l'educació i el disseny curricular, d'una banda, hem oblidat les nostres disciplines i, de l'altra, hem passat per alt l'origen del currículum escolar i el debat que se'n va originar acabada la Guerra Mundial en el període de creixement econòmic de la segona meitat de segle xx.²

EDUCACIÓ, PEDAGOGIA, DIDÀCTICA

L'educació és assumpte de tots els ciutadans, tothom hi ha de contribuir: família, escoles, mitjans de comunicació, esglésies i associacions cíviques i culturals. S'ha de coincidir en uns principis, pocs i clars, basats en les ciències aplicades a l'educació entre les quals, avui en primer lloc, la neurociència seguida de la psicologia, la sociologia... S'han de concretar les finalitats, opcions sense contradicció amb els principis que s'han de decidir democràticament. Avui, es concreten en el desenvolupament personal per a l'exercici de la llibertat personal la contribució per a la construcció social i la perspectiva de solidaritat internacional per garantir el progrés de tots i la pau. El cert és que avui impera la moral

2. Quan a Espanya el 1984 van ser habilitats com a titulars els professors no numeraris amb més de deu anys de dedicació, hi van generalitzar la nova terminologia sense enllaçar-la amb l'anterior: la teoria de l'educació (a la Universitat de Barcelona, iniciada el 1969 amb el Pla Maluquer), la metodologia i el desenvolupament curricular que deixen com a residuals la pedagogia i la didàctica.

individualista, cadascú va al seu propi interès, al màxim guany amb el mínim cost. Amb finalitats contradictòries no ens ha d'estranyar que l'educació no assoleixi les finalitats.

La pedagogia, per acomplir les finalitats de l'educació, ha de proporcionar criteris clars que guïïn l'acció pràctica i normes d'acció resultants de les experiències que s'han mostrat més funcionals, més eficaces i prou eficients. Les normes de la pedagogia són limitadament prescriptives, ja que cal ajustar-les a cada context. Una bona formació en criteris pedagògics dóna la clau d'interpretació. Ja es pot endevinar que a la formació universitària caldrà que segueixi una continuada pràctica al costat de docents i pedagogs que actuen amb eficàcia i poden donar sempre raó de la seva acció. (No és diferent de la formació dels metges que no s'acaba amb la universitat, sinó que segueix com a residents a l'hospital al costat de metges experimentats.)

La didàctica, l'acció de mostrar el coneixement als alumnes, és la directament productora d'aprenentatges. En realitat, la pedagogia comença empíricament amb l'acció didàctica, accions que assajades es van perfilant: mètodes, tècniques i procediments que haurien d'estar ben definits per tal que els poguéssim aplicar bé un docent tècnic encara que la decisió s'hagi de prendre en un nivell tecnològic, el de la pedagogia.³ L'acció didàctica ha de seguir passos clars per ensenyar a llegir, per ensenyar la taula de multiplicar, per arribar a les equacions a partir de problemes de la vida real, per saber redactar un text informatiu a partir d'un qüestionari, per a una lectura semiòtica d'un relat verboicònic, sempre ajustables a la diversitat de situacions. Cal preveure alhora indicadors d'evidència dels aprenentatges que s'aniran assolint per tal de poder fer-ne l'avaluació.

COMPETÈNCIES BÀSIQUES I SISTEMA PEDAGÒGIC

El centrament del currículum en les competències bàsiques el 2007 no és ni una nova retòrica, ni la superació de les conceptualitzacions anteriors: unitats didàctiques del 1965, taxonomia d'objectius i avaluació contínua del 1970, avaluació diagnòstica, formativa i sumatòria del 1981, objectius terminals i taxonomia de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals del 1992 (passem per alt l'in-

3. José Fernández Huerta ho explicava molt clarament: «docent mitjà imita, docent hàbil realitza, tècnic docent instrumenta, tecnòleg didàctic estructura, investigador didàctic descobreix». *Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, 1983 (p. 409). Avui hem prescindit de tota jerarquia tècnica i, malgrat que hi ha docents molt competents i compromesos, el seu bon fer no evita que cadascú faci les coses com millor li sembla o segons corrents que no sap adaptar al seu context.

tent de retornar a continguts enciclopèdicoacadèmics tradicionalistes del 2002).⁴ Amb tot, hem d'admetre que essent vàlides i complementàries les diferents conceptualitzacions, el professorat no n'ha percebut la complementarietat abandonant les precedents en uns casos o, en d'altres, identificant-ne les noves amb les anteriors sense copsar el contingut nou que es vol recalcar. Hem de dir que totes han estat perspectives complementàries, totes parcialment explicatives del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per què no s'ha entès? Per què no s'ha integrat tanta explicació teòrica ben construïda? Pensem que és perquè no hi ha hagut a cada institució escolar, a cada centre, direcció pedagògica, particularment en l'educació secundària, on cal construir un sistema pedagògic nou que atengui la diversitat d'alumnes (no solament els seleccionats per capacitat com era abans), alumnes adolescents, el *target group* més estudiat i estimat per la societat de consum.

Les competències bàsiques es troben a la vida social i cultural, i són variables independents que entren en el sistema. Els aprenentatges escolars no s'han de justificar en les etapes posteriors, per poder estar preparats per al futur. Els aprenentatges escolars s'han d'exercitar en el dia a dia, a l'aula, a l'escola i fora. En comptes de preguntar-nos: Què són les competències bàsiques?, suggereixo que ens preguntem: On podem trobar les competències bàsiques? Evidentment, les competències són les capacitats de la persona quan estan actives, disponibles. Cerquem, doncs, activitats humanes, pràctiques culturals que activen les capacitats en l'exercitació regular, habitual fins a consolidar la competència, tant que ja no es perdi per sempre (pensem en competències habituals apreses de ben petits: anar amb bicicleta, jugar al tennis de taula o al futbolí, ballar sardanes; encara que passin els anys sense practicar, l'aprenentatge queda consolidat i no s'oblida).

Recuperem la idea d'aprenentatge funcional, que s'aplica en situacions diverses i no solament en la situació escolar on ha estat après. L'aprenentatge funcional s'aplica en la vida diària, no s'aprèn per a l'endemà com tant s'ha repetit en l'ensenyament tradicional. El psicòleg suís Claparède esbossa la pedagogia experimental ja el 1905, impulsa el moviment de l'Escola Nova o Activa el 1921 i aplica el principi de la biologia «la funció fa l'òrgan», que formula a *L'educació funcional* el 1931, una obra de referència. El filòsof nord-americà Dewey centra els seus estudis en psicologia social i ho exposa a *L'escola i la societat*, el 1899, i a *Com pensem*, el 1910, amb un currículum que permeti superar el dualisme pensament-acció, tal com ja havia expressament exposat a *L'infant i el currículum*, 1902. Possiblement si no haguéssim oblidat aquestes orientacions de la pe-

4. Hem pogut explicar-ho amb detall perquè es vegi que hi ha una clara continuïtat. Martí Teixidó: «El canvi curricular: Què ha de canviar realment a l'ensenyament?», *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa* [Graó], núm. 14 (setembre 2007): *Els nous currículums*, núm. 14, Graó, setembre 2007, p. 18-25.

dagogia del segle xx tan coincidents i contrastades amb la pràctica i s'haguessin estès a totes les nostres escoles, ara solament hauríem d'allargar-ho fins als setze anys dels alumnes i actualitzar-ho amb els nous recursos tecnològics habituals a la societat de la informació. Sembla, però, que ho estem descobrint tot de nou i ens entretenim definint i redefinint en comptes d'implementar i dissenyar models d'avaluació de processos i de resultats.

No ens hauria calgut parlar de competències bàsiques. Si ho hem de fer és perquè els ensenyaments escolars de tipus acadèmic (ortografia, vocabulari, àlgebra, fórmules, teories...) s'aparten tant de la vida cultural que solament tenen interès per a aquells alumnes que hi tenen facilitat i estan motivats pel seu entorn familiar. I mentre els atabalem amb aquestes precisions (necessàries, al capdavant) no impulem: la lectura gratificant i que aporta coneixement, l'escriptura comunicativa i creativa, les notes de camp d'observacions naturals i científiques, la col·lecció de notícies i argumentacions en el debat social, l'ús de guies de natura i d'anuaris, els apunts artístics o de creacions tecnològiques, la comprensió de cançons en llengua anglesa o de receptes de cuina... En tot cas, no hem de veure contradicció entre els objectius (terminals o referencials), els continguts (conceptuals, procedimentals, actitudinals) que segueixen essent vàlids i que si s'assoleixen àmpliament i estan vinculats a activitats culturals garanteixen les competències bàsiques, ciutadanes, de tots els nois i noies. En fer l'avaluació ens hem d'assegurar d'assolir les competències per a la suficiència i mirar amb tota l'extensió els objectius i continguts per a l'excel·lència que s'ha d'exigir als que la poden assolir.

PEDAGOGIA APLICADA A CADA ALUMNE SEGONS LES SEVES NECESSITATS

La pedagogia se centra a prendre les decisions adequades dins l'entorn escolar on es produeix el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'únic que està a l'abast dels docents de modificar. L'entorn cultural i social solament podem analitzar-lo—no cal gemegar ni queixar-se—i decidir les accions que emprendrem. L'avaluació de la institució escolar s'ha de basar en el valor afegit (valor relatiu entre assoliments i condicions inicials), no en els resultats absoluts. Si les condicions són desfavorables, correspon a l'Administració considerar si pot proporcionar inversions de compensació inicial. Els resultats escolars, en sentit restrictiu: qualificacions i acreditacions acadèmiques, i en sentit ple: desenvolupament d'una cultura personal, són dades que s'han de considerar en l'avaluació, tot i que el procés no millora centrant l'atenció o obsessionant-se en els resultats.

Desglossem l'aprenentatge en una seqüència de tres passos que de fet són

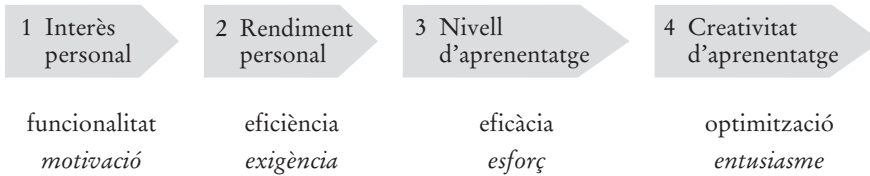


FIGURA 2. Seqüència inalterable de l'aprenentatge.

FONT: Elaboració pròpia.

quatre passos. Pensem que des d'una perspectiva d'aprenentatge funcional segueixen aquest ordre i cadascun segueix l'anterior. És una seqüència evolutiva que ens sembla inalterable (fig. 2).

La *funcionalitat* comença per l'interès. Els impulsors de l'Escola Activa de principi del segle XX ja parlaven de partir dels interessos naturals de l'infant. El metge i psicopedagog Decroly formula els *centres d'interès* identificats amb les necessitats fonamentals de l'humà (alimentació, protecció de la intempèrie, defensa dels perills). Tanmateix, avui, en una societat de consum, l'infant, l'adolescent, d'entrada pot tenir interessos molt efímers. És feina afegida al docent fer comprendre els interessos corresponents a les necessitats humanes i donar motius per aprendre⁵ i aproximar els interessos a les necessitats (conèixer el món, sentir-se segur, protegit, estimat i ser capaç de desenvolupar activitat reconeguda). La *motivació* sempre ha format part de la didàctica. Solament si l'alumne inicia l'aprenentatge amb interès funciona (un aparell elèctric en bon estat no funciona si no està connectat al corrent elèctric. Abans de desmuntar-lo o dur-lo al taller, s'ha de mirar si està ben endollat).

En l'aprenentatge, abans del criteri d'eficàcia cal considerar el d'eficiència. El *rendiment personal* d'un alumne és la raó que s'estableix entre les seves realitzacions o assoliments i la capacitat que se li suposa per observació habitual o que ha estat diagnosticada. Aquest pas previ als resultats és clau per mantenir l'interès dels alumnes que van més a poc a poc, dels qui tenen més dificultats, ja que podem dir que el seu rendiment personal és suficient o notable malgrat que no assolixi els objectius referencials o el nivell esperat en el temps que hem previst per a la majoria d'alumnes. Si un alumne està progressant, que segueixi, i hem de mesurar bé l'exigència. Si té la capacitat ja hi arribarà i si no la té, com podem de-

5. Vegeu la suggeridora obra de Neil Postman, *Fi de l'educació*, 1995, en què s'evidencia com hem perdut els motius tradicionals i cal trobar-ne de nous. Si no hi posem fins a l'educació, pot ser la fi de l'educació per causa de la deserció total dels alumnes.

manar-li allò que no està al seu abast? Si no tenim clar aquest criteri d'avaluació, no podem fer l'escola inclusiva que la societat ens reclama.

El tercer pas és el *nivell d'aprenentatge* esperat a una edat determinada, l'assoliment dels objectius referencials. Diferenciem aquest pas perquè essent el que més preocupa, pensem que no cal ni preocupar-se'n. Hom espera la fruita madura, però ho fa assegurant l'aigua i adobant la terra i no espera a peu d'arbre. Si tenim els alumnes interessats (pas 1) i assolixen un bon rendiment personal (pas 2) arribaran al nivell d'aprenentatge (pas 3) si tenen la capacitat personal; si no la tenen, per què els hem d'exasperar o desanimar?

El quart pas, la *creativitat d'aprenentatge*, no és superflu. En l'ensenyament comprensiu de tots els alumnes, n'hi ha que viuen massa tranquils si es comparen amb altres companys. No van tibats, no s'han d'esforçar, no van contents i arriben a avorrir-se. Un bon nombre d'aquests, alumnes amb capacitats manifestes, són els qui desinteressats comencen a ser una murga per a l'educació secundària, formen part d'aquest 20 % que no assolix la graduació escolar i que hem de reduir amb urgència. No els falta capacitat, no se'ls ha tibats prou, no dediquen temps a fer les feines, ja que ho entenen tot a la primera, però amb el temps van acumulant llacunes i arriba un moment que tot i que se n'adonen reaccionen amb comportaments dissocials. Per a aquests alumnes amb capacitats manifestes, amb altes capacitats si n'hi ha, cal pensar activitats d'aprenentatge d'ampliació, més complexes i sobretot creatives. Si són llestos, que hagin d'inventar, que s'espavilin, que afegixin iniciativa a les activitats que els proposem. Els oferirem la possibilitat de presentar-les als seus companys i això millorarà el nivell de tots. Han de treballar amb entusiasme, amb interès i gust propi.

APORTACIONS DE SISTEMES PEDAGÒGICS DEL SEGLE XX A L'ASSOLIMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Competències clau. Unió Europea (2005)

1. Comunicació en llengua materna
2. Comunicació en llengües estrangeres
3. Competència matemàtica i les competències bàsiques en ciència i tecnologia.
4. Competència digital
5. Aprendre a aprendre
6. Competències socials i cíviques
7. Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa
8. Consciència i expressió culturals

Recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 18 de desembre de 2006, *Diari Oficial* L 394 de 30.12.2006.

Competències bàsiques. Espanya (2006)

1. Competència en comunicació lingüística
2. Competència matemàtica
3. Competència en el coneixement i interacció amb el món físic.
4. Tractament de la informació i competència digital
5. Competència social i ciutadana
6. Competència cultural i artística
7. Competència per aprendre a aprendre
8. Autonomia i iniciativa personal

Reial decret 1513/2006, de 7 de desembre, d'ensenyaments mínims, EPRI, BOE, 293 de 8.12.2006.

Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre, d'ensenyaments mínims, ESO, BOE, 5 de 5.01.2007.

Competències bàsiques. Catalunya (2007)

- Cb1 comunicativa lingüística i audiovisual
- Cb2 artística i cultural
- Cb3 tractament de la informació i competència digital
- Cb4 matemàtica
- Cb5 d'aprendre a aprendre
- Cb6 d'autonomia i iniciativa personal
- Cb7 en el coneixement i la interacció amb el món físic
- Cb8 social i ciutadana

Decret 142/2007, de 26 de juny, d'ordenació d'ensenyaments, EPRI, DOGC 4915 de 29.06.2007

Decret 143/2007, de 26 de juny, d'ordenació d'ensenyaments, ESO, DOGC 4915 de 29 juny 2007.

L'educació per competències és una recomanació de la Unió Europea que té concreció normativa d'ensenyaments mínims d'educació primària i d'educació secundària a Espanya. A Catalunya es desenvolupa el currículum per competències a l'educació primària i a l'educació secundària.⁶ Hi ha canvis evidents en la competència lingüística: en llengua materna a la Unió Europea, concepte que no és gens clar; Catalunya integra la comunicació audiovisual i la lingüística.

6. En el repàs dels sistemes pedagògics es fa referència a les competències bàsiques de Catalunya amb la identificació Cb seguida de l'ordinal.



L'Escola Nova o Escola Activa

Els 30 punts de Ferrière
(1913)



A la fotografia de grup: Ovide Decroly, Pierre Bovet, Beatrice Ensor, Edouard Claparède, Paul Geheeb i Adolphe Ferrière, impulsors de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle a Calais, 1921.

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:ConferenceBE.jpg>

Adolphe Ferrière, sociòleg centrat en la psicologia, actuà de pedagog i polític. Va viatjar per escoles de nova pedagogia i va sintetitzar els 30 punts de l'Escola Nova: 1, laboratori de pedagogia pràctica; 3, al camp i medi natural; 5, coeducació; 6, treballs manuals; 7 fusteria, cultiu de plantes i cria d'animals; 8, treballs lliures per desvetllar enginy; 9 gimnàstica natural; 10, viatges excursions i acampades; 11, educació intel·lectual i de l'esperit per una cultura de judici; 13, ensenyament a partir de fets i experiències; 14, activitat personal de l'infant; 15, marge als interessos espontanis de l'infant; 16, treball individual, 17 treball en equip, 18, ensenyament al matí i estudi personal a la tarda; 19, poques matèries per dia; 20, poques matèries per mes; 21, educació moral amb pràctica de sentit crític, república escolar; 23, càrrecs socials; 24 recompenses: fer treballs lliures; 25, càstigs com a nova oportunitat de fer bé; 26, emulació que compara un mateix el treball present amb el passat; 27, escola ambient de bellesa; 28, música col·lectiva, cant o orquestra;

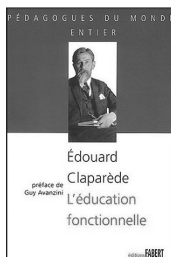
29, educació de la consciència moral amb narracions i lectures; 30, educació de la raó pràctica amb els adolescents a través de lleis naturals i progrés social.

Aquests punts podem llegir-los en clau actual.

Avui, amb 25 alumnes ja es pot fer arreu un laboratori de pedagogia pràctica (Cb6). Els treballs manuals o tallers efectivament manipuladors no han de ser un afegit. Hem de reduir les explicacions i incrementar el temps de treball personal. Per què no deixar les tardes per a estudi i treball autònom tutoritzat? Treball en equip, cooperatiu, ben articulat amb el treball individual i reducció del temps d'activitat o passivitat col·lectiva amb el mestre al davant.

Autoemulació: si el treball d'avui és millor que el d'ahir s'ha de valorar positivament. Les recompenses escolars han de donar marge d'activitat lliure i creativa (Cb6).

L'educació estètica s'ha d'atendre de ben petits i per això a l'escola cal tenir cura del bon ordre, de la decoració, l'ambient de bellesa (Cb2). Avui es pot estendre a pantalles degudament situades que mostren imatges. Les sintonies musicals ja són a l'escola, però no cal reduir-les als moments d'entrada i de sortida. Les narracions i lectures per educar el judici moral avui poden ser també relats televisius i de cinema (Cb8, Cb1). L'actualitat científica i social no pot passar mai desapercibuda amb alumnes adolescents.



Édouard Claparède havia obert el camí des de la medicina i la neuropsicologia. El 1921 van constituir la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle.

L'éducation fonctionnelle, amb presentació de Guy Avanzini, reedició de Fabert, Paris, 2003.

Globalització i centres d'interès (Decroly, 1907)



Ovide Decroly, metge dedicat a l'estudi dels infants «irregulars» arriba a organitzar una escola per a tothom, a la mida de cada infant.

El metge belga Decroly comença a educar els infants «irregulars» —en diu ell— a l'institut que crea a casa seva, amb els seus propis fills. Observant científicament els infants deficientes va establir un sistema d'educació per a infants «normals» i crea l'Escola de l'Ermitage.

Els centres d'interès posen en acció la intel·ligència i l'afectivitat de l'infant estimulant-ne la curiositat. Al voltant del centre d'interès s'observa, es manipula, es llegeix, s'escriu, es calcula, es dibuixa...

La globalització identifica el procés pel qual aprèn l'infant, ben diferent de l'analític i especialitzat de les ciències. Es copsa la globalitat i progressivament es van veient les parts.

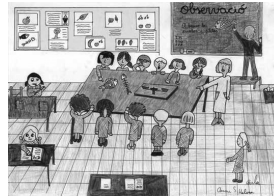
Tres passos en l'aprenentatge: observació amb tots els sentits activant l'interès; associació amb d'altres fets i situacions; expressió o producció de l'infant en construcció, dibuix, explicació, escrit, càlcul...



Escola Decroly. Imatge procedent de:
<http://sofei-vandenaemet.skynetblogs.be/tag/1/ecole>

L'aula de classe és un taller o laboratori. Els alumnes estan organitzats com una república escolar: exerceixen càrrecs que són valorats i criticats pels companys; es fan votacions per càrrecs de representació; es fan deliberacions sobre assumptes organitzatius i es prenen decisions.

En l'educació primària el mestre pot tenir clars els coneixements de les matèries però s'han de presentar integrats en un centre d'interès o projecte sobre el qual es poden fer exercicis d'aritmètica, d'ortografia i vocabulari, de consulta de diccionari i consulta telemàtica... Què és sinó l'aprenentatge significatiu?



Escola Decroly de Barcelona. Il·lustració publicada a:
<http://www.decroly.org/>.

En tractar un tema cal acceptar totes les preguntes que es fan els infants. Formen part de la seva comprensió global. L'infant no veu la realitat fragmentada en ciències com els adults la veiem. (Cb7).

La feina del docent a través de l'associació, identitat, semblança i contrast és que els infants vagin «moblant el cap», organitzant-lo més que omplint-lo (Cb5). Avui hi ha moltes fonts d'informació i és més important saber cercar i saber seleccionar, i fins i tot cal aprendre a no recordar allò que podem trobar per no saturar la nostra capacitat de memòria.

Observar demana temps, calma i això avui fa molta falta. Si no ho ensenya l'escola... potser no s'aprendrà. Observar i activar tots els sentits, els cinc coneguts d'exterocepció, el sentit d'interocepció i també el sisè, la propiocepció. Avui que la societat és hiperactiva i afavoreix la inestabilitat dels infants, l'escola pot contribuir a l'observació calmada i això s'aprèn (Cb5, Cb6).

L'escola també ha de ser un aprenentatge pràctic de la democràcia. Es pot deixar clar quines decisions prenen els mestres com a professionals i quins espais queden sota la decisió deliberada i decidida dels infants (Cb8).

Desenvolupament i maduració de la primera infància a la llar d'infants i al parvulari (Montessori, 1907)

Maria Montessori, doctora en medicina, cerca la fonamentació científica de la pedagogia. L'observació dels infants és la base.



Maria Montessori, metgessa, dedicada a la infància, *dottoressa* a Roma, és considerada pedagoga. Impulsà les cases d'infants —no escoles—, per potenciar el desenvolupament biopsicològic de l'infant. És l'inici de la biologia de l'educació, però projectada com a antropologia de l'educació o sentit i finalitat de l'educació humana.

La maduració de les capacitats està associada al desenvolupament psicomotriu i de manera experimental es construeix el llenguatge que va configurant el pensament. Si es deixa fer als infants s'observa que repeteixen, que tendeixen a trobar un ordre. Aquesta és l'evidència científica que hi ha unes lleis (regularitats) del desenvolupament. I si les regularitats, per un procediment natural ajudat, no es compleixen, és que l'educació no pot modificar la naturalesa.

Algú hi pot veure un determinisme biològic però també hi pot veure que hem d'acceptar la naturalesa biològica de cada infant i atendre la diferència sense violentar-lo. Això no exclou que, avui, puguem ajudar-lo amb pròtesis, amb fàrmacs i crear al seu entorn l'ambient més estimulant possible però deixant que sigui ell mateix.

L'infant ja du en néixer un pla intern de desenvolupament i un impuls per aconseguir-lo. L'educador n'ha d'observar i conèixer el moment de màxima maduració, el llindar, per proposar un aprenentatge a l'infant.

L'educació sensorial consisteix en experimentació directa; l'educador crea condicions i proporciona recursos. L'ordre dels objectes ha de poder ser memoritzat i ha d'afavorir la concentració.

Els hàbits, activitats regulars (vestir-se, rentar-se, escombrar, obrir amb clau, fer rams de flors...), s'han de fer bé, amb atenció perquè siguin interioritzats.

El silenci és una activitat i s'ha de practicar com a exercici positiu.

El material didàctic és molt important per al desenvolupament i l'educador l'ha de preparar adequadament.

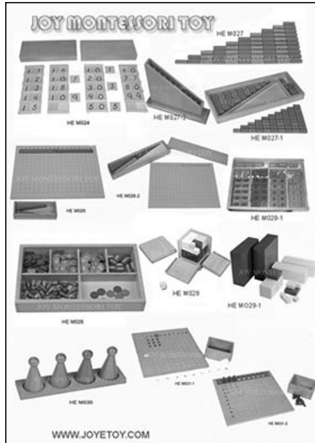


Aula Montessori amb activitat sensorial i motriu:
http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm

El desenvolupament personal es dona en un grup d'alumnes de diferents edats (millor de tres edats). Els infants aprenen a col·laborar, a ajudar-se mútuament i a tenir un sentiment de pertinença. S'aprèn a ser petit, mitjà i gran en un ambient d'harmonia, exempt de competitivitat.

Sembla que la pedagogia Montessori ha quedat per als que segueixen aquesta orientació i encara que alguns dels principis s'han generalitzat a les nostres escoles i fa l'efecte que no en sabem veure la importància que té.

En cent anys, els usos socials han canviat molt, però els principis que fonamenten la pedagogia del desenvolupament segueixen vigents i han quedat reforçats per les descobertes de la neurociència.



Material actual que segueix l'orientació Montessori, comercialitzat avui per Ningbo Jiangbei Grace Arts & Crafts Co., Ltd.

Quan establim un currículum escolar per a l'educació infantil i regulem administrativament l'avaluació, demostrem no haver entès res. Afortunadament no ha prosperat la iniciativa de fer obligatòria l'educació als tres anys però cal, efectivament, que hi hagi bones escoles infantils per a tots els infants.

No hi ha més currículum en l'educació infantil que el desenvolupament de l'infant, lliure, però estimulat (Cb6): el material i l'ambient ric que se li proporciona, la vida conjunta amb altres infants petits o grans, l'atenta observació de l'educador professional que suggereix determinades activitats en el moment maduratiu adequat (Cb5).

La pedagogia Montessori ens ha de fer veure que potser hi ha massa carregament de material a les aules, que falten alguns temps de silenci, que en alguns casos esgotem els infants amb activitats massa escolars i en d'altres no afavorim que es faci una activitat ben acabada i gratificant.

No hem d'oblidar l'educació sensorial amb els materials naturals: fang, sorra, aigua, fulles vegetals tendres o seques, pedres, brocs, branquillons... (Cb7).

Per al desenvolupament psicomotriu disposem

avui de tants i tants recursos que ens proporciona la societat de consum: jocs de simulació, ninos de tota mena, ninots articulables, material de construccions, mòbils de desplaçament diversos... Potser no cal crear recursos didàctics, sinó posar intenció pedagògica als materials que ja solen estar a l'abast dels infants.

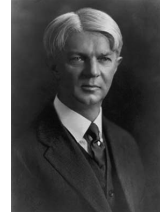


Joguines que comercialitza Playmobil. Són uns materials de joc simbòlic i també recurs pedagògic per a l'educació sensorial i motriu que encaixen perfectament en la pedagogia Montessori.

La societat de consum pot arribar a induir, a fer els infants deficientes quan els vol estalviar, a ells —o als pares—, tota mena de dificultats. Infants de tres i quatre anys que van sempre en cotxet quan caminar és un exercici natural que ha de ser gratificant. Infants que sempre estan xuclant, lleplant... amb el biberó a tot arreu no serà fàcil que mengin a les hores. Els infants que no masteguen, que no fan treballar els petits músculs bucals, no articularan matisadament els sons. Els infants que no necessiten cordar-se els botons perquè ja els posen goma, que no aprenen a fer ditets per lligar el calçat perquè porten el calçat amb tancament de Velcro...

L'habilitat motriu fina s'ha d'anar educant, estimular-la no solament amb jocs d'enfilat, d'encaixar, sinó aprofitant les ocasions funcionals de cada dia. L'escriptura és l'articulació dels moviments fins més precisos que exigeix la nostra cultura.

Mètode de projectes (Kilpatrick, 1918)



William-Heart Kilpatrick, mestre, professor de matemàtiques, professor de l'Institut de Pedagogia de Nova York, Universitat de Columbia. Col·laborador pràctic amb Dewey, que n'ha estat el teoritzador.

L'aprenentatge s'ha de basar en experiències significatives i així l'estudiant que comprèn planifica i produeix amb iniciativa.

L'estudiant ha de seguir quatre fases: proposta, planificació, elaboració i avaluació. El professor l'acompanya però l'estudiant du la iniciativa.

Posa molt l'accent en la disciplina de treball individual sens perjudici dels interessos del grup.

Aquesta és la construcció de la metodologia de projectes sobre l'experiència escolar i com a tesi doctoral a la Universitat de Columbia (1918).

Actualment inclou: projectes d'investigació social, sortides acadèmiques, elaboració de projectes, experiència de treball, tallers, metodologia EDT (diferents experiències i talents), sistema d'avaluació (d'alumnes i professors amb instruments).

El mètode de projectes segueix l'esquema general del mètode científic aplicat a l'ensenyament;

en els assumptes socials, l'experiment dóna lloc al diàleg intersubjectiu en successives aproximacions.

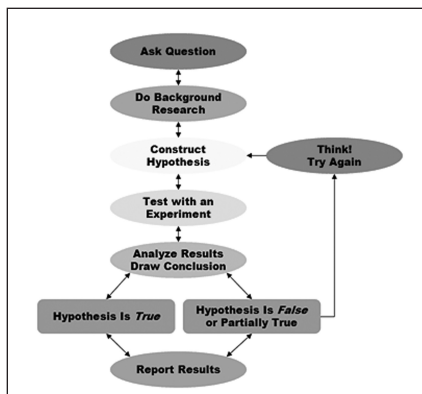
Els projectes estan de moda encara que no s'hagi estudiat a fons el mètode de projectes.

És important posar l'accent en les quatre fases i no es pot fer un sol projecte durant el curs. Si es fan diversos projectes, cada vegada es planificarà millor (Cb5) (recull d'informació, documentació, informants clau...). Les planificacions fetes per alumnes i reajustades pels professors es poden convertir en una webqüestió.

Es progressa en l'elaboració (recull de retalls d'aquí i d'allà juxtaposats a observacions directes, a l'articulació de diferents fonts en diferents formats i amb valor de coneixement personal afegit), on el diàleg cooperatiu és un aprenentatge bàsic (Cb5, Cb6, Cb8).

Avui disposem de les TIC que aporten possibilitats il·limitades: accés a la informació, presentacions digitalitzades amb enllaços, blocs oberts o restringits on es va organitzant la informació, wikis d'elaboració col·laborativa... (Cb3, Cb1). La competència per seleccionar informació, contrastar-la i detectar-ne la més precisa i convertir-la en coneixement és el millor aprenentatge.

On potser s'ha consolidat millor el mètode de projectes és en l'àrea curricular de tecnologia de l'educació secundària. Seguir el procés tecnològic comporta: 1. Definir el problema al qual es vol donar solució. 2. Cercar i estudiar la informació disponible (aparells, invents o sistemes disponibles). 3. Idees per ajustar o millorar la solució o inventar de nou. 4. Decisió sobre l'opció de realització. 5. Planificar la realització: tasques i recursos. 6. Fer les operacions de realització. 7. Avaluar el resultat o producte (posar-lo a prova, confrontar-lo amb el problema inicial, demanar valoració a d'altres) (Cb2).



http://www.sciencebuddies.org/science-fair-projects/project_scientific_method.shtml

Pla Dalton d'individualització i contractes (Parkhurst, 1920)

Hellen Parkhurst, mestra d'escola rural que va afrontar la diversitat de nivells i l'alt nombre d'alumnes en una mateixa aula, dissenya el Pla per a la denominada Escola Universitària dels Infants de Dalton, Massachusetts, EUA.

<http://www.dalton.org/philosophy/plan/>



Pla per a la individualització de l'aprenentatge de cada alumne que acudeix a l'aula sobre la matèria que està treballant.

El programa d'aprenentatge es divideix en deu unitats mensuals, subunitats setmanals i diàries. Són les assignacions que els professors preveuen segons l'edat i la capacitat dels alumnes. L'alumne subscriu un contracte previ segons les seves possibilitats que ha d'acomplir durant el mes. Els professors estan en aules especialitzades amb molts recursos documentals i d'experimentació segons la matèria i els alumnes hi acudeixen segons les matèries, on són orientats i tutoritzats.

No hi ha llibres de text, sinó guions didàctics molt detallats i indicacions de consulta bibliogràfica. Les assignacions han d'incloure: introducció, tòpic, problemes, treball escrit, treball de memòria, conferència oral que haurà de fer i coincidències o transversalitats de matèries.

L'alumne du un control de la seva feina en un full de pla de treball que el professor supervisa i confirma. Hi ha agrupacions de nivell similar i els alumnes poden o no coincidir a l'aula.

L'alumne pot treballar paral·lelament als companys del seu grup de nivell i coincidirà en activitats de posada en comú (conferència). Hi ha, per tant, molt treball individual que desemboca en el grup on troba reconeixement.

El Pla Dalton és especialment adequat per responsabilitzar alumnes d'educació secundària del seu procés d'aprenentatge.

Ningú no està satisfet de com ens funciona l'educació secundària però no sortim d'un model d'ensenyament col·lectiu uniforme basat en l'exposició del professor, suportat en un mateix llibre de text per a tots i en assignació d'exercicis. No

ens va bé però no se'ns acut canviar el model. Fa noranta anys que ja es va afrontar el problema.

Haver de canviar cada hora de matèria amb tots els alumnes fent el mateix no és un model adequat al nostre temps. Davant la diversitat de nivells, per què no podem optar per la individualització de l'aprenentatge? No podem dir que trenta alumnes en siguin gaires; si que estem mancats de més espai a l'aula i de més espais de laboratori, tallers... amb més espais i amb els mateixos professors podríem adaptar el Pla Dalton. També hem de millorar les nostres biblioteques i els accessos a la xarxa telemàtica. Els llibres de text digital no ens canviaran el model. Avui amb grans facilitats per accedir a la informació telemàtica ja no calen llibres de text. Caldrà dissenyar molt bé les assignacions i la webquest que podem posar en comú en la xarxa.



Les oportunitats de treball cooperatiu entre el professorat són excel·lents avui. <http://www.webquestcat.cat/>

El canvi de model és possible i els alumnes s'hi van habituant personalment, primer, els més interessats en l'aprenentatge i a poc a poc el professorat va aconseguint motivar els menys interessats (Cb6, Cb5, Cb3). No hi ha classe col·lectiva per destorbar. La col·laboració entre alumnes anirà creixent dia a dia. És llavors que s'hauran de dissenyar sessions conjuntes per comunicar-se l'aprenentatge (Cb1).

Sistema Winnetka amb programa mínim i programa de desenvolupament (Washburne, 1920)

Carleton-Wosley Washburne, mestre i doctor en educació, va desenvolupar el sistema durant vint-i-quatre anys a l'escola de Winnetka, àrea de Chicago, EUA. <http://www.winnetkahistory.org/index.php?id=76>



Washburne va ser el superintendent de les escoles de Winnetka mentre va ser director a la primera escola on assajava el sistema. Amb la idea que tota la classe fes la mateixa activitat, ignorant el nivell mental, la diversitat d'aptituds i ritmes diferents, dissenya un doble programa. El programa mínim, el contingut necessari per a la vida pràctica i activitats funcionals de les matèries bàsiques. Un segon programa, per contribuir a la maduració i desenvolupament del talent individual de l'alumne amb activitats de grup i creatives.

El sistema va ser dissenyat des de la pràctica seguida durant molts anys i presentada posteriorment com a construcció teòrica.

Harmonitza la perspectiva individual i social de l'infant. Quatre principis: dret a desenvolupar aptituds i a adquirir coneixements; dret a viure una vida plena i alegre; el progrés de la humanitat depèn del

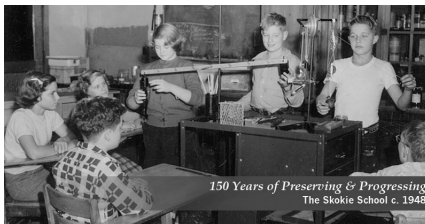
desenvolupament dels individus; el bé de la societat depèn de la intensa consciència social individual.

Es tracta d'un model alternatiu senzill al model uniformista de l'educació secundària, en què uns s'avorreixen i d'altres abandonen. Cal esperar que un bon nombre d'alumnes vulgui passar al pla de desenvolupament més creatiu. Els que realment tinguin dificultats o endarreriment d'aprenentatge preferiran la seguretat del programa mínim.

Hem fet assajos amb els grups adaptats d'educació secundària. Centrar-ho en les mal denominades matèries instrumentals és mantenir el model escolar amb totes les seves deformacions. Moltes classes de llengua s'han reduït a exercicis de vocabulari, d'ortografia; les matemàtiques centrades en operatòria i problemes convencionals. Hi ha també iniciatives reeixides: alumnes que fan el pressupost d'una boda, diferents pressupostos segons la disponibilitat; professores que comencen elles llegint una novel·la als alumnes (com a exemple, *Ebre avall* de Lorman, Cruïlla, 1992) i que a poc a poc s'hi van enganxant els alumnes, i que permet fer geografia seguint l'Ebre.

Els alumnes amb possibilitats no s'han de sentir frenats i han de poder aprendre amb iniciativa i creativitat. Això, avui, encara és més possible amb els recursos de publicacions, de documents de televisió i d'accés a la informació telemàtica. Els alumnes amb dificultats han de ser atesos més directament amb una feina clarament pausada. Les possibilitats d'aprenentatge tutorial amb ordinador, particularment dels instruccional (operatòria, problemes, ortografia) faciliten molt aquest canvi.

Aquest és un cas singular de supervisió municipal de les escoles. El govern de la ciutat contracta la direcció pedagògica per canviar una escola i després li encarrega que la renovació s'estengui a cinc escoles públiques del districte.



<http://web.winnetka36.org/150years/150Years/Welcome.html>

Pla Jena per a grups d'alumnes de diferents edats (Petersen, 1924)

Peter Petersen impulsa l'Escola Experimental de Pedagogia de la Universitat de Jena, Turingia, Alemanya.



Petersen no segueix l'aspiració de l'època de fer grups homogenis d'edat o de nivell (l'objectiu dels tests de Binet i Simon). L'escola s'organitza de manera familiar, com a «escola de vida». Amb grups de nens i nenes de tres edats diferents que aprenen junts guiats pel mestre (7-9 anys, 10-12 anys, 13-15 anys, 15-17 anys). Cada curs promociona un terç del grup i s'incorpora un grup de petits; als 15 anys hi poden haver alumnes en un grup o l'altre segons les seves necessitats. Són grups evolutius amb tradició i renovació de la dinàmica del grup, prou estables i prou estimulats al canvi. No escau la competitivitat, hi ha diferències naturals que tots aprenen a respectar, a viure com a germans. Les feines es fan en grups de tres o quatre per interessos i amistat, per què no? Els programes d'aprenentatge són setmanals i el mestre els van assignant als alumnes i grups segons els progressos.

Formats de l'activitat. Entreteniments: conversa lliure, esbarjo... Jocs: sensorials, gimnàstics, rítmics, de llenguatge... Feina: assignació bàsica d'aprenentatges tècnics individuals (lectura, escriptura, càlcul...); i treball de lliure elecció en grups segons interessos guiats. Festes: activitats que es preparen i s'assagen com representacions, música, recitals poètics, danses.

Els nois i noies treballen ajudant-se en la feina individual i cooperant en la de grup. El mestre atén, individualment, els petits grups i anima a emprendre feines interessants.

Aquesta pedagogia basada en la vida comunitària va ser, desgraciadament, posada al servei del nacionalsocialisme del Tercer Reich, en què la comunitat es basava en la identitat de raça, sang i cultura excloent.⁷

A Catalunya, encara estem intentant tenir una classe per a cada edat a l'escola rural, on hi ha pocs alumnes. Hom se sent més segur quan ja té les nou classes de tres a onze anys a l'educació infantil i primària. La proposta curricular normativa de crèdits variables de cicle a l'educació secundària que agrupa alumnes de dues edats no va prosperar i hem tornat als cursos nivell. I després de tot ens trobem que igualment hem de diversificar el treball a l'aula, que no tots van al mateix ritme i que s'hi afegeixen conflictes de competició.

El sistema pedagògic de l'escola El Martinet de Ripollet (Vallès Occidental) es basa en: agrupament d'alumnes en «comunitats» que treballen en «ambients» amb previsió de recursos estimuladors de l'aprenentatge.

La pedagogia per a adolescents de l'escola Súnion de Barcelona es basa en el grup natural d'amics que fan feina escolar junts.

Cal esperar que siguin més escoles i instituts que trenquin amb el sistema graduat curs per curs, psicològicament competitiu. Així, veiem que el nombre d'alumnes que no assoleix el nivell va creixent: 7 % al CI, 13 % al CM, 19 % al CS, 25 % a segon d'ESO i un 32 % que no es graduen a quart d'ESO. La institució escolar es mostra impotent per resoldre aquesta tendència, i admet que solament entre un 5-10% pot ser identificat amb necessitats educatives especials (NEE).

Cal assajar noves formes d'organització dels alumnes. En tot cas, el model graduat fa massa anys que mostra la seva ineficàcia. No seria un model més adequat per assolir les competències bàsiques la idea del Pla Jena? (Cb1, Cb2, Cb3, Cb4, Cb5, Cb6, Cb7, Cb8).

7. Conrad Vilanou (2010) en dona compte a l'estudi documentat d'aquest període de l'Alemanya nazi, «La pedagogia alemana y su recepción en España: la idea de formación y las ciencias del espíritu». (A punt de publicació, hem d'agrir a l'autor que ens n'hagi donat accés.)

Mètode de treball lliure en grups i càrrecs socials (Cousinet, 1920)

Roger Cousinet, mestre, pedagog, inspector d'ensenyament i professor de pedagogia a la Sorbona, Universitat de París, va fer aportacions que avui tenen validesa.



Cousinet és íntegrament un pedagog, atès que sempre ha partit de l'observació dels infants i de l'aula, ha estudiat a fons les aportacions de la psicologia i de la sociologia (havia estat alumne avançat de Binet i de Durkheim) i ha dissenyat pràctiques que ha experimentat i de les quals ha donat compte amb informe autocrític. És un investigador que fonamenta la pedagogia en l'experiència, i la clau cal veure-la en què ha estat un gran observador dels alumnes en qualsevol lloc i també dels mestres a les aules.

Aportacions pedagògiques:

Mètode de treball lliure per a grups. El mestre ha de proposar la feina i proporcionar materials. Els alumnes s'agrupen lliurement però han de fer un pla de feina, encàrrecs individuals i posada en comú. Solament calen dues limitacions: estar sempre ocupat en la feina i arribar al final deixant-la acabada.

Càrrecs i responsabilitats dels alumnes. Els alumnes tenen càrrecs rotatius que han de complir al servei de tots i també càrrecs d'autogovern de la classe i de servei a l'escola. Tot dóna valor a la vida social.

El joc com a activitat de desenvolupament i aprenentatge. El joc és el treball de l'infant com el treball ha de ser el joc de l'adult.

L'infant és persona i cal fer-li confiança. No hem de veure l'infant com l'adult que encara no és, que serà un dia.

Canvia la pedagogia de l'ensenyament per la pedagogia de l'aprenentatge i formula l'aprendre a aprendre per primera vegada.

Critica els exercicis típicament escolars: lectura sil·làbica, la gramàtica, el dictat. Cal aprendre



A moltes escoles es fan avui treballs en equip, encara que no s'hagi adoptat com a mètode general d'aprenentatge.

amb l'experiència i aplicar les tècniques de la cultura. Els aprenentatges no han de ser passius sinó operatoris. El mestre no ha d'explicar tant i sí treballar amb els alumnes.

Són indissociables la pedagogia de l'aprenentatge i la pedagogia de la socialització. Cousinet va integrar l'aprendre a conèixer i a l'aprendre a fer amb l'aprendre a ser un mateix i l'aprendre a conèixer sense dissociació.

Tot mestre accepta que s'ha de fer més treball en grup, i es diu que ja se'n fa però que es perd molt de temps. El treball en grup, en equip, ha d'estar ben reglat: tema o feina, divisió de la feina i encàrrecs, treball individual, aportacions de tots al grup, comprensió crítica i aportacions a la feina dels altres i presentació conjunta final. El treball en equip compromet el treball individual i millora l'aprenentatge personal (Cb6, Cb5). S'ha de fer treball en equip de manera regular, establerta, i els infants aniran consolidant les seves formes de cooperació (Cb8, Cb5).



Els càrrecs de classe s'han generalitzat a moltes escoles.

Els càrrecs són un element important del sistema pedagògic, càrrecs de classe i càrrecs d'escola. Rotatius sí, però quan es van fent grans han de correspondre a les seves aptituds diferenciades i contribuir a desenvolupar interessos (Cb8, Cb6).

El joc. Avui també l'escola ha d'ensenyar a jugar, ha d'ensenyar jocs. El joc lliure no és possible si no s'han après jocs. Avui no es poden aprendre al carrer —potser sí a les colònies de camp—, no s'aprenen dels nois i noies més grans. Hi ha jocs tradicionals que segueixen engrescant els infants: el mocador, la xarranca, saltar a corda, saltar a gomes, peus quiets, tallar fils, quatre cantons, bales, cromos... si no hi juguen és perquè ningú no els ho ha ensenyat. I en general formen la

psicomotricitat tradicional que es feia lúdicament abans no es teoritzés (Cb2, Cb6).

Dir *jocs* no és dir *esports*, ja que aquests estan excessivament reglats i avui es practiquen abans de l'edat adequada ofegant el joc lliure, més espontani. A més, la competició sembla inherent als esports d'equip.

Aprendre a aprendre (Cb5) ja estava dit fa més de cinquanta anys. I també ho havia dit Comenius: «que els mestres ensenyin menys i els alumnes aprenguin més».

Els exercicis típicament escolars s'han de reduir al mínim i els mestres creatius els posen al pastís dels projectes més llaminers. Però hi ha encara massa mestres, massa escoles, que donen deures per fer a casa i acostumen a ser els exercicis típicament escolars. Els poden fer bé els alumnes llestos o que tenen suport familiar, però no aquells altres no tan ràpids que comencen a endarrerir-se i potser no per falta de capacitat, sinó de suport.

La competència social i ciutadana (Cb8) no ha de fer parlar més dels valors, sinó que ha de crear situacions on es practiquin. S'ha d'integrar en les pràctiques de feina i càrrecs, que han de ser avaluats. I per les novetats que ens permeten les TIC, mostrar-los relats verboicònics (televisió, seqüències de cinema) (Cb1) sobre vida social, relacions personals i conflictes diaris (Cb8) que es puguin analitzar sense gaire presentació prèvia del mestre. Sobre relats externs i diàleg, aniran construint el seu criteri moral corresponent a una societat democràtica (Cb6).



Cal no confondre el joc amb una gran dosi de llibertat del joc esportiu, totalment reglamentat i orientat a un resultat sovint de competició.

Pedagogia antropològica i no autoritària. Escoles Waldorf (R. Steiner, 1921)



Rudolph Steiner va ser un filòsof creador de l'antroposofia, inspirador de l'agricultura biodinàmica, creador artístic d'edificis, escultura i pintura, el qual, a petició dels treballadors, va fundar una escola a la fàbrica Waldorf.

Steiner és un filòsof humanista. Va ser editor literari, creador cultural seguint la concepció de Goethe. Es va allunyar de la societat teosòfica per concebre l'antroposofia que estudia l'ésser humà amb la ciència i també la seva capacitat de projecció més enllà de la realitat positiva. Reafirma els principis de llibertat, igualtat i fraternitat per a la construcció social; aquesta darrera, la fraternitat, imprescindible en el sistema econòmic.

El pensament antropològic revisa la medicina, l'arquitectura, l'escultura, la pintura, les arts escèniques i l'educació. Concep l'agricultura biodinàmica (antecedent de l'ecològica).

Després del desastre de la Guerra de 1914-1918, com altres pensadors, veu en l'educació el camí de renovació social.

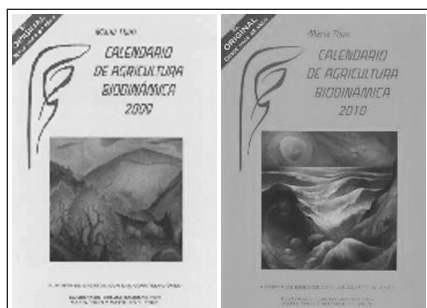
Possiblement sigui impropri identificar com a pedagogia l'educació antropològica, atès que deriva totalment de la concepció filosòfica; i tot i que no fonamenta les seves orientacions en les aportacions de la ciència biològica i psicològica,

hi ha una general coincidència. El seu inici coincideix amb la difusió de l'Escola Activa i n'adopta, de fet, molts dels principis presentats per metges, neuròlegs i psicòlegs, si bé Steiner s'hi oposa ja que ell segueix una orientació espiritualista.

L'antropologia tridimensional: cos, ànima, esperit, recuperada a estudiar el pensament hindú, corregeix el dualisme cos-ànima de la tradició cristiana occidental amb els maniqueïsmes derivats (bo-dolent, veritat-falsedat), dualisme que ha estat la base del desenvolupament de la ciència positiva i la tecnologia. L'experiència humana i la realitat social no es poden reduir a dualisme. En educació s'han de reconciliar ciència, religió i art. És a través d'aquestes tres que l'humà transcendeix la realitat física i s'obre a la contemplació sense límits.

Els principis pedagògics són els de l'Escola Activa. Primera infància: aprenentatge simbòlic i a través del joc, del ritme i de la dansa. Segona infància: descoberta del món fent aprenentatges concrets amb curiositat extrema i col·laboració amb els altres. Adolescència: associació de coneixements concrets en explicacions generals, teories i síntesi de conceptes; obertura als valors, idealització d'herois i descoberta de contradiccions socials; impulsos inestables per dependència i independència dels adults i seguretat en el grup d'iguals.

Les formes organitzatives pròpies de les escoles Waldorf són: continuïtat del mateix mestre educador durant anys; només dues hores diàries dedicades a l'aprenentatge d'una matèria bàsica en períodes de quatre setmanes, formació pròpia dels educadors que han d'identificar-se amb la filosofia de la institució, participació intensa dels pares en la vida institucional.



Calendari d'agricultura biodinàmica que es publica anualment.

Aportacions específiques:

Educació artística. S'hi dona molta importància i es deixa la lliure creativitat a l'infant.

Eurítmia. La música viva, el cant, el ritme corporal, l'instrument musical (flauta dolça) són pràctiques diàries que afavoreixen la interiorització i la contemplació.

Naturalisme i simbolisme religiós. Constantment oberts a la natura, als seus ritmes i estacions. Incorporen molts elements simbòlics com la llum, ofrenes, diorames amb representació d'éssers humans i espirituals o imaginaris.

No estem davant d'un sistema pedagògic, sinó d'una orientació filosòficocultural que guia la praxi de les Escoles Waldorf. Prop de nou-centes escoles arreu del planeta Terra, a Espanya, en els darrers anys, cinc escoles, una a Catalunya, El Tiler de Bellaterra i diverses llars d'infants.

La seva orientació coincideix molt amb els sistemes pedagògics de les escoles actives però conserva aquella preocupació per les ciències de l'esperit dels anys vint del segle xx. (Roura-Parella format a Alemanya en va ser el difusor a Catalunya, sens perjudici de l'orientació experimentalista de Mira i López, ambdós professors del seminari de pedagogia amb el doctor Xirau, a la Universitat de Barcelona.)

L'escola del nostre país ha volgut avançar pel camí de l'escola laica front a l'excessiu control exercit per la jerarquia catòlica i pel descrèdit de les confessions religioses que no permeten compatibilitzar la creença amb el raonament.

Resultat d'això és que la nostra escola, de manera dominant, atén la dimensió racional (ciència-tècnica), en menor grau la dimensió emocional (art) i ha oblidat la dimensió religiosa humana (que la societat de consum canalitza cap a la música, el futbol, la moda...) Hem de reconèixer que l'educació no és integral.

La importància que les Escoles Waldorf donen a l'educació artística, a l'educació estètica, convé a totes les escoles. Així mateix l'eurítmia, el cant i l'actitud de contemplació del cosmos i de la vida són necessaris per a l'educació de l'esperit de manera oberta, sense credos. Es poden fer rituals simbòlics, mai prescriptius, als que cada infant doni significat sense contradicció amb els que

rep dels seus pares. I sempre afirmant la llibertat de consciència per tal que arribats a adults decideixin al seva pròpia cosmovisió i sentit de la vida.

El sentit naturalista de les escoles Waldorf té avui un nou interès ja que coincideix amb la nova consciència de formar part de la natura i amb l'educació mediambiental necessària per a tots els ciutadans.

Però ni una educació de la creativitat artística, ni una educació naturalista justifiquen oposar-se a l'ús dels ordinadors, els vídeos i les tecnologies de la informació a les quals els infants estan exposats de ben petits perquè formen part de la societat on vivim. Una aplicació literal de les doctrines antropològiques de Steiner s'aparta del seu esperit creatiu i atrevit ben manifest en l'arquitectura i l'escultura que ell mateix va promoure i realitzar. Pensar que s'oposaria a l'ús de l'ordinador és irracional si no és declaradament sectari. Cal doncs pensar bé com articular la sensibilitat artística i la dimensió contemplativa amb les meravelles virtuals que som capaços de crear amb tecnologia digital i de proporcionar una pròtesi a aquells que poden patir disminució (visual, auditiva, motriu...).

Abans no s'adquireixi el llenguatge (als dos o tres anys) és millor que els infants no mirin pantalles; el cervell humà no està preparat per a la descodificació de la imatge virtual sense el llenguatge que configura el pensament. A partir dels tres anys, pantalles, teclats, ratolins i altres comandaments formaran part de la seva vida i hem d'educar-los justament perquè en facin un ús mesurat i no es perdin experiències sensorials directes que sempre seran molt importants.



Importància del treball manipulador i creatiu a les escoles Waldorf: <http://www.colegioswaldorf.org/>

Tècniques de l'Escola Moderna amb la impremta (Freinet i CEL/ICEM, 1927-1980)

Célestin Freinet, mestre, decideix dedicar-se a l'escola de poble com a millor manera d'evitar un altre desastre com la Guerra de 1914 d'on ell va sortir ferit del pulmó. Per compensar la fatiga en parlar, dissenya tot un sistema de treball autònom dels alumnes que anirà perfeccionant amb la seva esposa Élise i tot un moviment cooperatiu de mestres.



Freinet organitza l'aula en diferents taules de treball des del primer dia. Els infants de diferents edats podran: compondre textos amb la impremta, preparar els seus textos lliurement, dibuixar i estampar, fer càlculs amb suport material, màquines d'instrucció programada (operacions en paper enrotllat en caps de sabates), preparar la correspondència amb infants d'altres escoles... La llarga estona diària de treball individual autònom i diversificat es completa amb sessions col·lectives de lectures (escollides i preparades per alumnes) i conversa posterior, correcció i millora de textos de companys abans d'imprimir-los, plantejament de problemes als que cal trobar solució. I sortides, observar el camp i els canvis estacionals, observar pagesos i artesans. Tot això serà una feina ben feta i acabada que farà goig de veure (no com les llibretes escolars), s'explicarà i es dibuixarà al llibre de la vida, s'enviarà a escoles corresponsals.

Tot això ho introduïa Freinet per intuïció, ho assajava i en fases avançades ho discutien en trobades cooperatives els mestres adherits. Però hi havia una gran base teòrica. Freinet havia estudiat a fons la psicologia evolutiva recent, les obres

pedagògiques i els corrents de la nova pedagogia, havia viatjat per visitar escoles (Hamburg, Suïssa, antiga URSS) i havia participat en congressos internacionals d'educació. Ell mateix va escriure molt, en un estil natural i fluid, a vegades narratiu fent parlar la gent del poble, i darrere de tot hi ha una sòlida teoria pedagògica i una fonamentació psicològica.

La intuïció arrencava de l'observació del treball i de la cultura del seu temps. I fa entrar a l'escola una gran quantitat d'instruments i tècniques. La impremta premsa en primer lloc: activitat manipuladora, analítica de les lletres una per una i composició al revés amb la gratificació d'un resultat màgic: còpies per a tots. Motivació per escriure, correcció ortogràfica, gratificació.

I així va entrar la ràdio a l'aula per escoltar i transcriure, i la fotografia per il·lustrar, i l'electròfon reproductor de cançons i enregistrament orals, i el cinema per veure i entendre.



Treballs exposats al Centre de Ressources International des Amis de Freinet: <http://www.amisdefreinet.org/>

També tècniques artístiques: reproduccions en limògraf, serigrafats en pantalles de colors, telers manuals.

Les aportacions de la pedagogia de Freinet són conegudes però no necessàriament compreses com a integrants d'un canvi total de la vella classe organitzada en fileres i treball uniforme segons indicació del mestre. Va refusar formular un mètode i va practicar i difondre tècniques concretes: el text lliure, el mètode natural de lectura, el llibre de la vida, el mètode natural de càlcul, el mètode natural de dibuix, la impremta escolar, la correspondència interescolar, les màquines d'ensenyar aritmètica, les fitxes de treball individual, el pla de treball setmanal, la biblioteca de treball (alternativa al llibre de text).

És un canvi a l'aula i un canvi de l'escola. És la pedagogia del treball cooperatiu i un autèntic laboratori de pedagogia pràctica. I tot això per una escola del poble que formi tots els ciutadans. Hi ha un clar projecte educatiu. L'escola s'organitza a partir de la societat i els seus usos, i s'espera que els alumnes d'aquesta escola siguin capaços de canviar la societat.

En la proposta de l'Escola Moderna de la pedagogia de Freinet conflueixen: un projecte educatiu compromès per la infància i per la societat; unes tècniques didàctiques concretes amb intencions pedagògiques definides; una organització diversa i flexible capaç d'incorporar tot el que calgui (revistes, llibres no de text, instrucció programada, tallers d'art i tecnologia, ordinadors i impressió, fotografia, cinema...); inclou mètodes didàctics clars de lectura, de càlcul, de dibuix, però naturals, no artificiosos. Molta realització pràctica avaluable per evidències, poca teoria a la vista perquè ja es troba darrere de cada tècnica. I es percep la complementarietat de les tècniques: tot un sistema pedagògic doncs ho abasta tot. Un sistema obert, que està en constant interacció amb l'entorn social i de treball.

Cb1. Text lliure, conversa sobre l'actualitat, correcció col·lectiva del text lliure, anàlisi semioticocomunicativa de vídeos, espots, seqüències de films.

Cb2. La creativitat artística no ha de ser complementària. Els infants gaudeixen fent treballs

minuciosos, entretinguts, activitat que asserena l'ànim.

Cb3. L'organització escolar pot incorporar progressivament ordinadors. No hi ha hagut aules exclusives d'informàtica ni calen tants ordinadors com alumnes per treballar tots alhora.

Cb4. Un ensenyament tan creatiu no va dubtar a incorporar la instrucció programada per a continguts d'exercitació regular, en caps de sabbates durant els anys seixanta! Genial! A Catalunya ni el costós Programa Toham israelià del 1982 ha deixat rastre.

Cb5. Qui dubta que s'aprèn a aprendre amb aquesta varietat de tècniques, una classe plena de recursos i treball cooperatiu?

Cb6. Pla de treball individual i assemblea setmanal on es participa amb crítica i iniciatives.

Cb7. D'entrada, observació del propi entorn natural, agrícola i laboral. Sortides al camp, sortides d'intercanvi amb d'altres escoles, visites a fàbriques i ciutats... Tot això és activitat escolar i queda reflectit en la feina de classe, en els reculls temàtics.

Cb8. No coneixem indicadors de competència social i ciutadana dels alumnes que han seguit la pedagogia de Freinet. Però, si no l'assoleixen aquests, l'assoliran més els alumnes uniformats, asseguts i escoltant, fent burla pel darrere, pispan allò que hi ha si no es deixa tancada la classe?



Materials exposats al Centre de Ressources International des Amis de Freinet: <http://www.amisdefreinet.org/>

L'escola com a investigació (Tamagini, Pettini, Codignola, Ciari, Lodi, Alfieri, Rodari, Tonucci i MCE, 1951-1980)

El Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) d'Itàlia s'inicia l'any 1951 seguint l'orientació de Freinet i l'Institut Cooperatif d'École Moderne (ICEM) que constitueix la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM).



Després de la Guerra Mundial, mestres italians confien que amb l'educació es pot reconstruir la ciutat i els ciutadans. L'orientació ideològica preval per damunt de tot: fer ciutadans competents i compromesos amb la vida cultural i institucional. Alguns dels mestres ocupen càrrecs polítics al govern comunal.

A l'escola són importants les relacions i la comunicació per a la integració social. L'escola no és un problema de tècniques ni de regulació administrativa. Cal un projecte educatiu que transmeti cultura, valors i impulsi els nois i noies a la creació i a la llibertat d'expressió.

El moviment italià no posa tant l'accent en les tècniques, potser perquè ja li estan bé les de la pedagogia de Freinet. Les orientacions específiques de la pedagogia del moviment són:

- Tant del medi natural, mètode científic, com de la realitat social, pensament crític. L'educació en el mètode científic: observació, classificació, experimentació, hipòtesis, verificació, documentació.

- Jocs de simulació, casos per resoldre... sobre assumptes socials, econòmics, ètnics, polítics... sempre en col·laboració amb els companys. El diàleg: procediment social.

- Potenciar la màxima creativitat expressiva tant en llengua com en activitat artística plàstica i musical. En expressió artística, gran producció des de ben menuts.

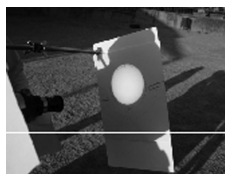
L'educació per a la ciutadania és evidentment necessària però poc en quedarà si els infants no ho practiquen a l'escola i no veuen mestres compromesos amb la realitat social per millorar-la (Cb8).

Els mestres i professors confien que una Administració més propera podrà resoldre els dèficits de l'escola. Els darrers anys s'ha confiat massa en la regulació administrativa, que ha crescut desmesuradament inhibint la necessària decisió dels mestres. La resposta no pot ser mai: «perquè ho diu la normativa».

Es dedica poc temps a la creativitat artística restringida a l'àrea visual i plàstica. L'educació estètica en sentit ampli s'ha d'incloure a totes les àrees com una manera de fer i de producció cultural (Cb2). Les presentacions dels pocs treballs que es fan són estereotipades i carrinclones en general i ara amb les galeries de recursos digitals, encara més estereotipades.

Les nostres escoles estan mancades d'educació en el mètode científic en ciències de la natura (Cb7). Es comença massa pel llibre de text, per comptes d'observar, pensar, parlar... documentar-se.

Aprendre és descobrir, investigar i resoldre, inventar. Avui, amb tants recursos i fonts d'informació, la classe no pot dependre del que expliqui el mestre. Aquest és avui un organitzador de situacions d'aprenentatge.



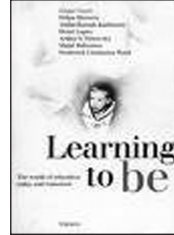
L'activitat escolar com a investigació dels infants. Experimentar i construir el coneixement.



S'han introduït jocs de simulació a les ciències socials o a la geografia però encara com a activitat extraordinària (Cb8). Els relats audiovisuals són un recurs poc explotat (Cb1).

La ciutat educadora (Comissió UNESCO amb E. Faure, 1972)

«Apprendre à être / Learning to be / Aprender a ser: la educació del futuro»



Edgar Faure, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward.

L'informe de la Comissió Internacional per al Desenvolupament de l'Educació de la UNESCO del 1972 va aconseguir aplegar tots els avenços voluntaristes per canviar l'escola tradicional dels cent anys precedents. Els va articular en un tot coherent, els va fonamentar científicament, els va il·lustrar amb dades i casos concrets, va establir principis i va formular recomanacions.

«Aprender a ser» és un informe projecte excel·lent que no penso que s'hagi superat en la seva redacció i contingut i el que és lamentable és que encara està per complir. Arreu es redacten informes, documents, projectes educatius, lleis d'educació que posen al descobert que els seus redactors no coneixen l'informe «Aprender a ser»; l'informe sobre l'educació de la UNESCO que l'ha seguit solament ha estat una imitació de baix registre encara que ha tingut gran ressò als mitjans de comunicació.

«Aprender a ser» posa l'educació a revisió: naixement de l'escola, grans despeses en educació, conductes culturals i anacronisme dels programes escolars.

Futur i interrogants: investigació sobre el cervell, pedagogia com a ciència i invenció de la pràctica, transcendència de l'humà científic, creatiu, social, complet.

La ciutat educativa, la gran intuïció: tots els recursos de la ciutat i totes les persones per educar els infants. La ciutat pot impulsar polítiques educatives, solidaritat, cooperació i intercanvi d'experiències.

El 1990 s'aprova la Carta de Ciutats Educadores, Declaració de Barcelona, aplegada en el Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Es passa de la ciutat educativa com a possibilitat a la ciutat educadora com a intenció i compromís. Hi subscriuen la declaració setanta-dues ciutats d'arreu del món. Després hi han seguit nou congressos, on han acudit molts polítics i tècnics municipals, pocs mestres i professors. Actualment hi subscriuen moltes ciutats provinents de 35 estats diferents. Espanya és on es presenten més ciutats i segueixen França, Itàlia i Portugal.

Molts ajuntaments de Catalunya s'han vinculat i han impulsat i aprovat projectes educatius de ciutat. Grans declaracions, conferències d'alt cost, excel·lents publicacions, però pocs canvis reals. Certament, molts ajuntaments ofereixen un catàleg d'activitats i visites excel·lent que estalvia aquell continu d'escrits i telefonades per fer la visita a una dependència municipal.

Però la idea de la ciutat educadora segueix essent vigent, genial. Cal anar a la font per comprendre'n el valor i sentit. Convé que siguin els mestres i professors els que disposin de tots els recursos de la ciutat i que orientin els alumnes a fer-ne un ús fora del temps escolar, amb les famílies, amb grups, en associacions.



Congressos de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores IAEC			
I	1990	Barcelona	La ciutat educadora per a nens i joves
II	1992	Göteborg	L'educació permanent
III	1994	Bolonya	El multiculturalisme. «Reconèixer-se: per a una nova geografia de les identitats»
IV	1995	Chicago	Les arts i les humanitats com a agents de canvi social
V	1999	Jerusalem	Portar el llegat i la història del futur
VI	2000	Lisboa	La ciutat, espai educatiu en el nou mil·lenni
VII	2002	Tampere	El futur de l'educació. El paper de la ciutat en un món globalitzat
VIII	2004	Gènova	Una altra ciutat és possible. El futur de la ciutat com a projecte col·lectiu
IX	2006	Lió	El lloc de les persones a la ciutat
X	2008	São Paulo	Construcció de ciutadania en ciutats multiculturals
XI	2010	Guadalajara	Esport, polítiques públiques i ciutadania. Retes d'una ciutat educadora

<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

Caldria que tots els directius i docents que hagin de redactar un projecte educatiu o d'innovació tinguin *Aprendre a ser* al davant. Hi trobaran ben expressades algunes de les seves idees i podran marcar orientacions concretes que no es perden en paraules (és un text molt ben epigrafat i estructurat conceptualment).

Si algun altre llibre pot completar el que comentem és: *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, de Philip H. Coombs, 1985 (Santillana).

Podem trobar en *Aprender a ser* totes les competències bàsiques sense fer servir aquest concepte més recent.

La ciutat educadora es concreta en:

Posar els recursos de la ciutat: edificis, instal·lacions, serveis a l'abast de les escoles per tal que en puguin disposar com a recurs pedagògic.

Oferta d'algunes activitats per apropar la ciutat als infants i joves. En aquest cas, no ha de ser necessàriament en temps escolar. Si hi ha teatre, cançó, música... serà bo que els infants i adolescents hi vagin amb les famílies, i si ja són joves, en grup autònom.

Aprenentatge servei. Una forma d'aprenentatge, generalment social, que no es desenvolupa prou. Una alternativa per a adolescents i joves amb els quals s'ha de comptar per encarregar-los determinats serveis de la ciutat. Abans per exemple podia ser actualitzar cartelleres informatives; avui potser ha de ser mantenir actualitzada la pàgina web. Assistència a infants que necessiten suport extraescolar: ho han de fer nois i noies més grans com si fossin germans. Animació de jocs, cançons, en parcs públics. Serveis d'ordre en actes de grans audiències, aparcaments especials, servei de sonorització i projecció. Serveis domiciliaris a persones grans: una hora de companyia fent lectura o conversa, encàrrec de compra. Han de poder començar a fer-ho els adolescents a partir dels 12 anys.

Els joves, amb la seva capacitat crítica però amb formes assertives refinades, haurien de poder advertir els ciutadans que incompleixen: infraccions d'automòbil, circulació de vianants per lloc incorrecte, llançament de papers i envasos, caques de gos no recollides...

L'activitat d'aprenentatge servei i de civisme hauria de formar part de l'avaluació escolar. Sens dubte, els joves que ho facin responen ja com a adults i es poden permetre llicències de jove però ja no seran dels que fan bretolades inacceptables.

Cal facilitar als joves una especial entrada als actes culturals a preus reduïts o gratuïts amb el carnet cultural.

OBSTACLES PER A LA PRÀCTICA PEDAGÒGICA

Aquesta repassada pels sistemes pedagògics del segle XX per als qui els vam estudiar i practicar en part, passada ràpida per als qui van seguir altres itineraris formatius, aporta una aproximació a les realitzacions pedagògiques pràctiques documentades, que van canviar el model escolar per un petit nombre d'infants i joves. Havíem maldat, confiat, perquè les lleis fossin favorables a aquest canvi en benefici de tots, de tots els infants. I les lleis s'han carregat d'arguments, ho han proclamat, però no aconsegueixen canviar l'escola. Contràriament, les lleis i els currículums escrits que no poden canviar les pràctiques han desacreditat la pedagogia i han afavorit actituds de resistència numantina, de voler mantenir unes formes d'ensenyament que no s'ajusten a la societat actual. És un important nombre de docents moguts per incapacitat en alguns casos, per interessos inconfessables en d'altres i en general per la comoditat de no canviar formes rutinàries, complir la jornada laboral i dedicar-se als assumptes personals.

L'Administració, cada vegada més intervencionista, amb incontinència normativa, ha fet errors de pes des del punt de vista pedagògic. Com es pot dir que el currículum escolar s'ha de decidir per consens, que les decisions sobre necessitats educatives especials d'alumnes es prenen en comissió d'atenció a la diversitat? Fem l'analogia amb medicina; evidentment que es fan sessions clíniques per deliberar sobre casos complexos, però tots els que hi intervenen estan qualificats mèdicament i la decisió la pren el cap de l'equip o del servei. Hi ha d'haver sempre una jerarquia tècnica i també donar entrada a noves visions fonamentades que puguin aportar els membres més recents. Això no és consens democràtic. Estaríem disposats que es passés a votació la decisió de fer o no una intervenció quirúrgica?

Quan proposem als mestres i professors explorar sistemes pedagògics que canviïn el model d'escola perquè ells mateixos admeten que s'assoleixen mals resultats escolars, topem qüestions derivades de la normativa: els horaris escolars estan fixats i condicionats en la seva distribució (cada hora una matèria), les agrupacions per edat i nivell acadèmic semblen intocables (poc a veure amb el nivell d'aprenentatge i amb els interessos), les especialitats docents estan definides (impensable que la mestra de música faci també anglès amb els mateixos alumnes en lloc de veure tres-cents alumnes cada setmana). Hi ha un excés de normativa en comptes de llibertat d'acció professional amb controls al final. Evidentment, pensem en llibertat d'acció professional d'equip amb una clara direcció pedagògica i institucional. Hi ha d'haver participació professional, diversitat de pensament perquè hi ha moltes solucions pedagògiques i unitat d'acció perquè cal decidir les que reforcen el sistema pedagògic adoptat per la institució, i no la inestabilitat i dispersió.

No hi ha normativa administrativa que pugui suplir l'acció contínua que ha de fer la pedagogia: observar la vida i la cultura, incorporar-la a l'ensenyament-aprenentatge, comprovar-ne la funcionalitat i eficàcia i sintetitzar les normes d'aplicació amb els criteris necessaris que permetin la seva rèplica en contextos diferenciats. Aquesta és la pedagogia que esdevé normativa al final i serveix per estendre-la a altres situacions; res a veure amb la normativa administrativolegal que ho vol regular tot, que no és més que una manifestació del despotisme il·lustrat i que avui comença consultant i cridant tothom a la participació. D'això en diem despotisme democràtic.

INCOHERÈNCIES I INICIATIVES PEDAGÒGIQUES

Enunciem alguns casos que puguin il·lustrar pràcticament això que defensem. El 1981 les escoles van començar a adoptar material per aprendre *la lectura en català i el mètode* més prestigiat era el «lletra per lletra».⁸ El mètode parteix d'una identificació oral dels sons en la parla, fonemes mínims, per dir-los i transcriure'ls. Com que és un mètode molt elaborat i pensat, no era adequat per als infants de parla castellana que amb prou feines estaven adquirint la parla catalana. L'adopció del mètode es feia pel seu prestigi generalitzat, sense una decisió pedagògica pensada per als alumnes concrets de l'escola.

La immersió lingüística al català es va anar generalitzant a partir del 1983. Calia garantir que tots els infants, de ben petits, sens perjudici de la llengua familiar, adquirissin la parla catalana. Simultàniament es va difondre la tècnica de racons per estimular la pràctica i el desenvolupament del llenguatge oral en grups autònoms de joc i activitat. Hi havia escoles amb alumnes de parla castellana que seguien la immersió a la llengua catalana i la tècnica de racons. Contradictori. La immersió d'un grup en una llengua no adquirida encara demana molta activitat directiva del mestre, que és el model de llengua més directe. Els racons estimulen la parla espontània i els alumnes de parla castellana parlaven en castellà malgrat els renys de la mestra.

Ensenyament de la taula de multiplicar. «—Com es fa? —Com sempre, com a tot arreu. —No! No és així.» Fins els anys cinquanta s'aprenia cantant. Posteriorment van aparèixer les taules de l'1 al 10 impreses a les contraportades de llibretes escolars que tots els alumnes tenien. S'aprenien una per una, per

8. Marta MATA, Josep M. CORMAND, Monserrat CORREIG (1979), *Lletra per lletra: Llibre del mestre: Bases per a una didàctica de la lectura i l'escriptura*, Barcelona, La Galera.

×	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36
4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44	48
5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60	66	72
7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70	77	84
8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80	88	96
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90	99	108
10	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120
11	0	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	121	132
12	0	12	24	36	48	60	72	84	96	108	120	132	144

ordre i després saltejades. Hi ha hagut algunes propostes de taula cartesiana però semblen oblidades. Tots els nens de vuit anys les aprenen igual? Les aprenen a l'escola o a casa? Moltes vegades a l'escola les pregunten, però poc sovint les ensenyen. Falta criteri pedagògic. La tècnica més adequada per a infants més capacitats és explicar empíricament la multiplicació com a suma ràpida, i fer la taula cartesiana del 0 al 12. —Sí al 12; nosaltres som molt bons i anem més enllà del 10.

I ja tenim calculadora per anar fent multiplicacions i fent-ne es memoritza amb comprensió la propietat commutativa ($6 \times 4 = 24$ igual que $4 \times 6 = 24$) i de la composició ($12 \times 12 = 144$, una grossa).— Amb infants a qui pugui costar aquesta tècnica podem recórrer a la tècnica tradicional, però millor que es faci cantant; musicalment es memoritza amb l'altre hemisferi cerebral, primer es recorda i amb la pràctica es comprèn millor, segons les possibilitats.

Alumnes de tretze i catorze anys amb gran retard escolar. El professor de matemàtiques dirà que necessiten més hores de matemàtiques, la professora de llengua dirà que necessiten més hores de llengua, i l'alumne, noi o noia, ja n'està tip: «el dolor de no aprendre», n'ha dit Pennac (2008) a *Mal d'escola*. Amb criteri pedagògic direm: efectivament cal millorar les matemàtiques i les llengües però abans de res, aquest alumne ha de recuperar la personalitat social. Què pot fer bé? Amb què se sent segur? A un li deixem fer més hores de tecnologia i el fem encarregat de reparacions i manteniment; a un altre li confiem la cura de l'hort d'experimentació; a una noia la fem ajudant d'educació física perquè balla aeròbic i té elasticitat i ritme. Els reconeixem la seva competència davant dels companys i els demanem que projectin, que dissenyin, que escriguin, que recomptin... i els direm que han de millorar en matemàtiques, en llengua.

Ensenyament funcional segons les necessitats dels alumnes. A Terrassa una professora de matemàtiques va anar pensant exercicis, problemes i càlculs a la ciutat per a alumnes de quinze anys. Havien de trobar els llocs, observar, recollir dades, pensar quin procediment, tècnica i operacions calien per a cada cas: alça-

des d'edificis, cabals d'aigua, superfícies, itineraris, volums edificables i edificats, densitat de circulació. Algú pensa que no va interessar als alumnes? Algú pensa que no van complir el programa? Aquests alumnes ja no feien exercicis de matemàtiques, pensaven matemàticament davant la realitat. A la mateixa ciutat, a un altre institut situat en un barri menys afavorit, la professora de matemàtiques atenia un grup reduït perquè anaven endarrerits però els tenia totalment motivats: unes noies calculaven el cost d'un casament segons preus de mercat i amb previsió de préstec bancari a interès; uns nois consideraven preus de motos i automòbils al comptat i a terminis, amb entrada, amb costos d'assegurança.

Baixa competència en comunicació. Els nostres alumnes han de millorar l'expressió oral. Competència zero. Han de millorar l'expressió oral, l'expressió facial i el gest corporal. Però no ens hem d'obsessionar per la forma educant solament la prosòdia o la retòrica. La comunicació i el seu contingut són també bàsics i han de ser motivadors. Ho tenim molt fàcil. Cada setmana, conferència: un o dos alumnes (deu minuts). L'alumne ha de pensar un tema que interessi, l'ha d'exposar i s'ha d'obrir diàleg. Fins aquí contingut. Però la conferència ha estat enregistrada en vídeo. Ara ho visionem junts i ens fixem en l'expressió: formes, recursos, correcció, tonalitat i gest... i després li diem al conferenciant company per tal que ho pugui millorar. Dient-li al company, cadascú s'hi fixa i, quan li toqui el torn, ho tindrà en compte. Tots milloren. Quan ja va quedant assolit pel grup, demanem més. Ara no ho fareu asseguts, ara ho fareu drets; ara ho fareu il·lustrant-ho amb imatges de cinema o vídeo...

Hi ha massa anacronismes en l'ensenyament escolar i els mestres han de pensar, pensar junts i revisar determinades rutines. No és obligatori escriure fins als sis anys però es pot i s'ha d'escriure abans. El moment maduratiu (Montessori) depèn de l'impuls biològic però també de les necessitats ambientals i dels recursos tècnics. L'infant viu en un món escrit, hi ha lletres pertot a arreu, però no manuscrites com abans, i l'escola conserva aquesta lletra com a primera limitant la significativitat de la lectura. Rètols de carrer, títols de crèdit de televisió, portades de llibres, catàlegs de productes comercials... estan en lletra d'impremta, majúscula o minúscula. S'ha de començar per aquesta lletra i des del primer dia es pot escriure amb la màgia de l'ordinador, les tecles són clares i prémer és motricitat que està a l'abast de l'infant de quatre anys. Que escrigui si vol! I escrivint va descomponent les paraules en sons i fent-les correspondre amb lletres. I després d'això que dibuixi, que faci moltes sanefes, gregues, llaços i més per desenvolupar la motricitat fina, sobre el paper i a la pantalla. Ens agradi o no, els recursos tecnològics han canviat el procés de lectura escriptura; ara es pot escriure molt abans perquè no està condicionat a la maduració motriu que en tot cas cal desenvolupar. Si no fem

cal·ligrafia, canalitzarem el desenvolupament motriu cap al disseny de lletres, de títols, de guarniments... a mà i després també amb ordinador

PODEM CLOURE COM SI PARLÉSSIM AMB ELS ALUMNES

Les competències bàsiques de la nostra cultura estan fora de l'escola o de l'institut. Estan en la vida diària, en la producció laboral i cultural. Es poden veure a la ciutat i també al camp (l'ordre s'inverteix segons on estigui l'escola o institut). Algunes es mostren per televisió i al cinema. Hi ha competències específiques com la musical, la dramàtica. Però tots els recursos tecnològics que podem disposar no són més que pròtesis que amplificaran les nostres capacitats si les tenim actives, si som competents. Els anys d'educació escolar són preferents per activar les capacitats, tota mena de capacitats que seguirem exercitant durant tota la vida. Mai no tindrem una capacitat d'aprendre tan gran. És el temps d'entrenar-se a ser humà, persona i membre actiu de la societat, amb pensament crític ja que la nostra intel·ligència és molt més que computacional. Gardner va reprendre la teoria factorialista de la intel·ligència reformulant les intel·ligències amb visió múltiple i integral alhora. A les cinc més acceptades (lingüística, logicomatemàtica, musical, corporal cinestèsica, espacial) hi va afegir la intel·ligència interpersonal i la intel·ligència intrapersonal. Darrerament n'ha afegit una vuitena: intel·ligència naturalista i ha deixat oberta, per prudència, la que considera intel·ligència espiritual o existencial, aquella que s'obre a l'essencial.⁹ Les competències bàsiques són capacitats actives però el vector (força i direcció) és donat per les múltiples intel·ligències que desenvolupi cada persona.

BIBLIOGRAFIA

- COMISSION UNESCO; FAURE, Edgar (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza, 1972.
- COOMBS, Philip H. (1985). *La crisis mundial en la educación: Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- CORNBLETH, Catherine (1990). *Curriculum in Context*. Washington, D. C.: Falmer Press.

9. Observo la coincidència que hi ha entre aquesta consideració de l'essencial de Howard Gardner, que parteix de la neuropsicologia amb les darreres obres del difusor de l'Escola Activa, i Adolphe Ferrière, *L'essentiel, introduction au symbolisme universel des religions* de 1952, que havia fet una tesi: «La llei del progrés en biologia i sociologia».

- DEWEY, JOHN (1897). *My pedagogic creed*. [Versió catalana a l'antologia *Democràcia i escola*. Vic: Eumo, 1985. (Textos Pedagògics; 3)]
- GARDNER, Howard (1999). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2001.
- GRUNDY, Shirley (1987). *Curriculum: product or praxis*. Londres: Falmer Press. [*Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.]
- PENNAC, Daniel (2007). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries, 2008.
- POSTMAN, Neil (1995). *Fi de l'educació*. Vic: Eumo, 2000.
- STENHOSE, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- TEIXIDÓ, Martí (1992). *Escola ComunicActiva: l'escola de la societat de masses telecomunicada*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral en xarxa: <http://www.tesis.enxarxa.net/TDX-0506108-162131/index_cs.html>.
- TYLER, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. [*Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1973.]