

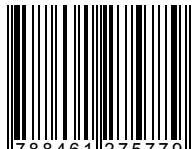


Minyons Escoltes i Guies
de Catalunya

Com s'aprèn? Com es pot ajudar a aprendre? Com motivar els nois i noies? Com crear situacions d'aprenentatge en grup? Moltes persones es fan aquestes preguntes, i no només l'enorme quantitat de mestres, professorat i personal formador que s'hi dediquen professionalment, sinó també els caps i monitors de lleure, els de menjador, i per descomptat, els pares i mares, avis i àvies.... Perquè, com bé diu l'autor, "podem concloure que la funció educadora – més que una professió – esdevé una tasca natural de totes o de la immensa majoria de les persones.". Amb aquesta idea al cap, Pau López ens proposa un seguit d'eines bàsiques per a educar, partint de la premissa que "viure és aprendre": alguna pinzellada teòrica sobre l'aprenentatge, pistes per crear situacions que l'afavoreixin, elements de motivació, de lideratge, d'avaluació. Es tracta d'elements fonamentals de "pedagogia pràctica", explicats de forma clara i amena alhora que rigorosa. Un manual que interessarà a caps i monitors, estudiants de carreres pedagògiques i professionals de l'educació, i en general a tot aquell que en algun moment s'ha plantejat crear situacions d'aprenentatge enriquidores.

Pau López i Vicente (La Seu d'Urgell, 1955) és mestre, llicenciat en Filosofia i C. de l'Educació i doctor en Psicologia. Va ser responsable pedagògic general de Minyons Escoltes i Guies del 1987 al 1994 i del MSC del 1995 al 2001. Ha estat vint anys professor i orientador en l'àmbit escolar, i des del 1994 és professor de la Facultat de Psicologia, C. de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull.

ISBN13- 978-84-612-7577-9



9 788461 275779

1
Espais d'Aprenentatge / Idees, estratègies i reflexions - Pau Lopez Vicente



Espais d'Aprenentatge

Idees, estratègies i reflexions

Pau López i Vicente

Drecera

Espais d'Aprenentatge

Idees, estratègies i reflexions

Pau López i Vicente





**Minyons Escoltes i Guies
de Catalunya**

Drecera






Aquesta obra és lliure i està sotmesa a les condicions d'ús d'una llicència Creative Commons. Es pot redistribuir, copiar i reutilitzar, sempre i quan es faci sense afany de lucre i esmentant el seu autor Minyons Escoltes i Guies de Catalunya. Es pot trobar una còpia completa de la llicència a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/deed.ca>

Sou lliure de:

-  copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra
-  fer-ne obres derivades

Amb les condicions següents:

-  **Reconeixement.** Heu de reconèixer els crèdits de l'obra de la manera especificada per l'autor o el llicenciador (però no d'una manera que suggereixi que us donen suport o rebeu suport per l'ús que feu l'obra).
-  **No comercial.** No podeu utilitzar aquesta obra per a finalitats comercials.
-  **Compartir amb la mateixa llicència.** Si altereu o transformeu aquesta obra, o en genereu obres derivades, només podeu distribuir l'obra generada amb una llicència idèntica a aquesta.

Això és un resum del text legal de la llicència completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/legalcode.ca>

Autor: Pau López i Vicente

Il·lustracions: Jaume Gubianas

Fotografia Portada: Xevi Vilaregut

Correcció lingüística: L'Àpòstrof, sccl

Disseny: Mar Serra i Roger Romeu

Edita: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya
Valldoreix (Barcelona) 2008

Col·lecció: Drecera, 1

Primera edició novembre del 2008

ISBN 13: 978-84-612-7577-9

Dipòsit legal: B-47946-2008

Impressió: CEVAGRAF,S.C.L.

En col·laboració amb:



**Generalitat
de Catalunya**

Espais d'Aprenentatge

Reflexions, idees, metodologies, dubtes i estratègies a mig escriure, adreçades als educadors, als mestres, a les mares, als pares i a tots els qui se senten atrets per aquesta fantàstica tasca d'acompanyar els infants i els joves en el seu creixement.

Agraïments

A les persones que heu participat a les sessions de contrast o heu llegit part dels continguts, fent-nos propostes i suggeriments,

Anna Duch, Roser Solé, Miquel Maydeu, Noelia Masdeu, Roger Badia, Noelia Palacios, Xesco Camps, Jordi Ferrer, Oriol Molinas, Lluç Pejó, Peix, Montse Gubianas, Miquel Essomba, Miquel Àngel Alabart, Mireia Cerdó, Laia López, Núria López, Mariona Millà i Marta Bosch

A tots i a totes, el nostre sincer agraïment.
Pau López i Jaume Gubianas

*A vosaltres que teniu el valor i el
grau d'inconsciència suficient
per intentar-ho,
moltíssimes gràcies!
DANIEL*

Presentació

Benvolguts i benvolgudes,

En primer lloc, gràcies per involucrar-vos en aquesta aventura de l'educació i voler compartir aquestes propostes amb la resta de persones que juntament amb vosaltres, conformen els espais d'aprenentatge.

En el marc social actual, ens cal reflexionar plegats sobre el valor educatiu de les nostres accions. És fent que aprenem, és vivint que aprenem. Cadascú de nosaltres som protagonistes del nostre creixement, sovint acompanyats de persones i espais que vetllen per afavorir dit aprenentatge. De quines eines disposem? En quins entorns creixem? De quins recursos nodrim la nostra formació?

Per Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, l'educació en el lleure ofereix als nens, nenes i joves l'aventura de créixer i aprendre, i ho fem mitjançant el mètode escolta i guia. Aquest mètode educatiu pretén que cada noi i cada noia, que cada jove, esdevingui protagonista del seu propi creixement i de les accions que treballa en equip, amb la finalitat de formar-los com a persones solidàries i compromeses amb la societat que els envolta.

Minyons Escoltes i Guies de Catalunya té l'educació com un dels seus pilars, però per sort, no és l'únic agent educatiu que treballa per dita educació. És un plaer per nosaltres compartir aquest manual, i esperem que les aportacions de l'autor, afavoreixin noves formes i propostes d'aprenentatge al conjunt de la comunitat educativa, fent de cadascú de nosaltres un membre imprescindible d'aquesta xarxa que construïm plegats.

M^a Àngels Sampedro i Àlex Martínez
Comissaris Generals de MEG

Pròleg

Podem tenir dubtes sobre quin temps farà el proper cap de setmana, podem qüestionar si el pollastre arrebossat es fregeix millor passant-lo primer per l'ou o per la farina, fins i tot ens podem preguntar quin factor de protecció convé escollir quan volem prendre el sol i ens posem crema; d'allò que no hem de tenir dubtes, ni hem de posar en qüestió ni tan sols preguntar-nos és sobre el fet que, avui i aquí, tenim els millors caps de la història del nostre escoltisme.

Per definició, i encara que costi de creure (motius per ser descreguts no ens en falten), la humanitat evoluciona, avança en el seu projecte de millora qualitativa; i nosaltres també, com a membres que som d'aquesta mateixa humanitat. Queda lluny l'època en què calia proposar als nois i noies d'aconseguir escuts i adhesius per constatar llur progrés. Avui tenim caps que aconsegueixen que infants i adolescents progressin sense necessitat de tanta parafernàlia. També forma part del passat haver d'organitzar les unitats (els grups d'edat dels agrupaments) a partir d'una jerarquia de responsabilitats i càrrecs imposats tenint com a criteri la veterania. En aquests moments, petits i grans aprenen a ser lliures i responsables en un marc que flueix de manera tranquil·la, en el qual no cal esperar torn per aprendre a comprometre's i uns i altres són respectats i acompanyats en la seva diversitat.

Sens dubte, doncs, tenim els millors caps possibles. I això és així, sobretot, perquè la societat per a la qual han d'educar la canalla i educar-se alhora es caracteritza per una complexitat mai no vista fins al moment. Progressem, és cert, tan cert com que mai no toquem sostre, i sempre apareixen al davant nous reptes i desafiaments que cal desxifrar i fer-hi front, amb coratge i noves idees. D'això, la generació actual de caps i responsables sí que no se n'escapa. I aquí neix la necessitat de seguir el fil d'un dels principis més essencials de l'escoltisme: el gran, tot aprenent, acompanya el petit en el seu procés d'aprenentatge. Les educadores i els educadors necessiten, com qualsevol, algú al seu costat amb una mirada més ampla, més llarga, més fonda.

El moviment ha estat savi en adonar-se d'aquesta mancança, i és per això que amb gran encert va decidir encarregar un llibre que ajudés els caps i educadors en general a créixer en aquesta dimensió. Un llibre que els facilités l'aprenentatge d'observar

amb atenció les problemàtiques complexes que afecten directament els nois i les noies del present, i assajar de trobar fórmules educatives senzilles creades en grup per donar-hi resposta. Un llibre que parlés sobre la gent que forma aquesta realitat social complexa, però no pel simple gust de conèixer-la, sinó amb l'afany de transformar-la.

I aquest encàrrec només podia fer-se a una persona, en Pau López, en Pau. Perquè els caps d'avui són els millors possibles, però que ningú no pensi que això és casualitat, que la història s'escriu sola, som on som perquè n'hi ha hagut d'altres que s'hi han deixat la pell, el temps i el cor abans que nosaltres. I no costa gaire reconèixer que la casa en la qual vivim avui reposa sobre uns fonaments sòlids dels quals en Pau ha estat el principal arquitecte.

Tenim al davant un llibre amb màgia que, un cop llegit, per als més antics i amics, esdevindrà un exercici de memòria recuperada de tantes i tantes formacions i xerrades, per als presents un informe precís i meticulós sobre com creix i aprèn un infant o un adolescent ara com ara, i per als educadors del futur, un tresor preuat que els permetrà comprendre el sentit ocult del projecte educatiu i formatiu que els hagi conduït on siguin aleshores. A cada frase, a cada paràgraf, és tan important allò de què se'ns parla com la manera com se'ns parla, tot fent de contingut i estil una simbiosi immillorable.

Què caracteritza aquesta manera de parlar-nos?

- Usar la ironia com un recurs motivador per captar la nostra atenció i mantenir-la a través de les diferents pàgines.
- Combinar el coneixement científic i abstracte que ens proporciona la investigació amb una aproximació sensible, propera, càlida a la realitat humana que aquest coneixement pretén explicar.
- Aportar idees noves, creatives, originals sobre els conceptes i les reflexions que recull amb mestratge dels altres i les tradueix al nostre llenguatge perquè puguem fer-les també nostres.
- Facilitar moments de síntesi creativa al final de cada capítol, no donant respostes sinó generant preguntes, i fomentar que aquesta síntesi sigui elaborada pel seu principal protagonista, el lector.
- Emprar unes imatges que permetin l'accés de tothom a la saviesa que tenen continguda.

Tenim a les mans un present, una capsula feta de paraules, dibuixos i metàfores que conserva a l'interior el secret més valuós de l'educació en aquest tombant de segle: la clau per a una acció pedagògica creadora avui no rau en la definició dels objectius que ens plantegem, sinó en els contextos que facilitem perquè aquests objectius siguin assolibles. Un secret del qual en Pau no s'ha amagat mai, que ha cridat sempre als quatre vents i que, com sempre també, fidel al compromís amb el principi del coneixement distribuït i compartit, ens regala.

Bona lectura, amb l'esperança i el desig que aquest regal creixi en l'interior de tothom qui, enmig d'aquest món tan boig que no ens ajuda gens a cercar la pausa, sàpiga trobar prou temps per deixar-se omplir pel pensament escrit d'algú que, en silenci, segueix estimant la humanitat i l'educació de manera apassionada, i ajuda a desenvolupar aquesta estimació infinita en i per als altres.

Miquel Àngel Essomba
Professor de la UAB
i Dir. d'UNESCOCAT

Introducció

El percentatge d'educadors que hi ha al nostre entorn social no és comparable amb el de cap altra professió. Si considerem, per exemple, el percentatge de mestres i professors en relació amb el percentatge de farmacèutics, el resultat és evident, oi? Si a més hi afegim els caps escoltes, els monitors d'esplai i altres monitors especialitzats, el percentatge ja supera, de ben segur, el de qualsevol altra professió. I si no deixem de banda els pares i les mares, els avis i els germans grans que es fan càrrec dels petits, podem concloure que la funció educadora –més que una professió– esdevé una tasca natural de totes o de la immensa majoria de les persones.

Tot i així, és evident que la realitat o la necessitat de delimitar la realitat, ens fa distingir entre les diverses responsabilitats que tenen en comú una tasca educadora, reservant algunes funcions a l'escola, altres als pares i altres a altres entitats educatives socialment reconegudes.

El punt de convergència de tots aquests agents educatius és l'objectiu d'ajudar a créixer plenament cada persona i a construir un món cada cop més just, sostenible i feliç.

No és això més o menys?

Doncs bé, amb aquestes pàgines, adreçades a tots els que fem d'educadors, vull concretar i emfasitzar algunes claus, alguns conceptes i algunes formes d'entendre l'educació i d'exercir d'educadors que ben segur compartim tots plegats.

No es tracta, doncs, de propostes noves, originals o trencadores. Considero que són, més aviat, propostes de fàcil consens, allò que molts hem fet o pensat, allò que cal tenir present i que va bé tornar-ho a llegir per no oblidar-ho, allò que realment compartim els educadors i les educadores.

Sense més pretensions o amb totes les pretensions del món, això depèn com s'interpreti, parlaré d'espais i d'entorns on es pot aprendre, d'algunes reflexions, idees, metodologies, dubtes i estratègies a mig escriure, adreçats a educadors, a mestres, a mares, a pares i a tots els qui com tu se senten atrets per aquesta fantàstica tasca d'acompanyar els infants i els joves en el seu creixement.

Al final de cada capítol, hi trobaràs preguntes per contestar-te o per discutir entre el grup d'educadors. De fet, el que pretenen és que construeixis el teu propi (i el vostre) pensament i coneixement. Ajuden a adonar-te d'allò que saps i penses, d'allò que sabeu i penseu.

També hi trobaràs algun suggeriment d'activitat o exercici que es pot fer entre vosaltres o amb el grup de nens i nenes, però només són suggeriments. El que més importa és que tu creïs la teva proposta per fer amb els companys i amb el grup, d'acord amb les teves habilitats, preocupacions i interessos personals i d'acord amb la situació concreta del grup de nens i nenes que ningú no coneix tan bé com tu.

Desitjo que sigui una eina d'interès i d'utilitat.

Bona feina!

Pau López

Barcelona, 30 de juny de 2008

Sumari

.....

Agraïments, presentació, pròleg i introducció	1
Capítol 1 · Viure és aprendre	15
A. Persona, vida i aprenentatge	16
B. Com aprenem? Què aprenem i què no?	18
C. Una cosa darrere l'altra... i sempre des d'on som ara!	24
D. El trencaclosques del coneixement	27
E. El sentit de tot plegat	30
Capítol 2 · Com fer espais bons per aprendre?	35
A. Crear situacions d'aprenentatge	36
B. Allò que importa: una tapa de calamars	41
C. Més idees, més possibilitats: el pensament lateral	45
D. Sis barrets i sis sabates per anar ben mudats	49
E. No hem parlat de les sabates?	54
Capítol 3 · Aprendre què?	59
A. Et sona allò de l'informe Delors?	60
B. I en què ens centrem?	64
Capítol 4 · Algunes receptes i maneres	69
A. Les metàfores	70
B. Pensar junts, sentir junts, fer junts, aprendre junts	73
C. La comunicació: conflicte, diàleg i construcció	76
D. Parlar de forma clara i respectuosa	80
E. El lideratge	86
F. No donar consells	95
G. La distància òptima?	98
Capítol 5 · Com avaluar l'aprenentatge?	103
A. Avaluació d'un entorn d'aprenentatge: cap, cor, mans	104
B. Avaluació del creixement personal: les quatre boles	107
I per acabar... ..	113
Un estil de fer, un estil d'educar	114
Bibliografia	117

1.

Viure és aprendre

**Persona vida
i aprenentatge**
Pàg. 16

**Una cosa
darrere l'altra**
Pàg. 24

**El sentit
de tot plegat**
Pàg. 30

**Com aprenem?
Què aprenem?**
Pàg. 18

**El trencaclosques
del coneixement**
Pàg. 27

... segueix la gota que cau...

A.

Persona, vida, aprenentatge

—Ueeeeeeeeeeeè!

En Daniel acaba de fer el seu primer plor. Entra i surt l'aire dels seus pulmons per primera vegada, vibren les seves cordes vocals... i fa un fred espantós! Nota que el remenen unes mans immenses i una llum desconeguda i totalment desmesurada l'enlluerna. (I preguntes per què els nens neixen plorant i amb els ulls tancats i apretats?)

I per postres li piquen el cul... sense haver fet res de dolent!

—Ueeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeè!!!!

En Daniel acaba de canviar de món i comença a aprendre. Bé, de fet continua aprenent perquè quan era dintre ja va aprendre a agafar el cordó umbilical amb les dues mans i a mossegar-lo, a reconèixer sons, veus i moltes coses més.

—Ara et toca respirar pel teu compte. Ara t'hauràs d'oxigenar la sang tu solet, menjar tu solet, demanar ajuda... Ho entens? T'has desconnectat de la mare. Ja ets independent! Ja ets lliure! Que bé! Que bé! Oi que estàs content?



—Ueeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeè!!!!!!

Bé, la cosa comença així, amb un plor estrident però fantàstic i amb el primer examen de la vida que cal superar amb una nota d'excel·lent (és allò del test d'Apgar: respiració, reflexos, color de la pell, etc., et sona?) Doncs sí, és un examen molt seriós. Els metges comproven si en Daniel ja està realment preparat per fer

front a una nova etapa. El món exterior és menys protector que el niu de la mare i l'exigirà que s'espavili cada cop més i més i més... mentre vagi creixent.

La vida és aprenentatge continuat i dibuixa un camí sense retorn cap a la l'auto-nomia. Un camí d'esforç i de superació permanent. Un camí emocionant d'expe-riimentació i de recerca de la felicitat.

—Ueeeeè! Snif, snif...? Bé, bé, si és així... si la cosa millorarà... si tot això em durà a ser més feliç... mmmmm... ja callo i dormo, perquè l'esforç de sortida ha estat la cosa més terriblement esgotadora que he fet en els darrers nou mesos. Com un infart!, no us ho podeu ni imaginar.

El canvi radical des de la vida intrauterina a la vida autònoma és la gran metàfora de tots els canvis posteriors de la vida, de tots els progressos, de tots els esforços de superació i adaptació.

I després de cada gran salt, després de cada crisi, arriba un nou grau de satisfacció i de felicitat, i també nous horitzons i possibilitats que es barregen amb emocions subtils o desmesurades, entreteixint activitats, relacions i somnis.

En parlem?

- Quins són els records més llunyans de la teva infància? Què recordes de quan tenies 6 anys? Què feies? Quines imatges en conserves? I dels 5? I dels 4? I dels 3 anys?
- Quan comença l'aprenentatge conscient? Quines experiències d'apre- nentatge de la teva primera infància notes que se t'han quedat fixades?
- Tot el que parlarem en aquest llibre també és per a tu mateix, per repen- sar des de la pròpia vida, per descobrir o aplicar al propi món familiar, la- boral i relacional. Aquest pas és essencial a l'hora d'intentar educar un al- tre. Comprendre què em passa i què sento m'ajuda a comprendre què li passa o què sent l'altre i com pot ser la meva actuació com a educador.

B.

Com aprenem?

Què aprenem i què no?

Què val la pena aprendre?

En Daniel ja és «fora» però necessita la seguretat d'un entorn càlid i protector per sobreviure. El clima acollidor de l'úter és substituït pel primer contacte amb la pell de la mare. «No és el mateix, és clar...! però això és el que hi ha. Què hi farem!», pensa ell.

Posteriorment s'aniran multiplicant i variant els necessaris gestos de protecció i de seguretat: petons, abraçades, paraules boniques, felicitacions, agafar-se de la mà... i caminar! mmm!

Amb un generós repertori de carícies, el nen anirà adquirint noves competències per a la independència que tots interpretarem com a factors positius i indicadors d'un creixement adequat i saludable.

Seguretat i satisfacció

Amb això ja he aclarit un primer element del *com aprenem*. La seguretat i la satisfacció són font de confiança per anar més enllà. També ho podem dir a l'inrevés, per entendre els factors que no afavoreixen gens el progrés: la manca de confiança, la manca de seguretat, la manca de felicitacions i de reconeixement... doncs això.

Imitació

El segon element es pot situar entorn de la imitació de models. L'infant observa i aprèn, imita i adquireix hàbits. Allò que es fa al seu voltant, allò que diuen i fan les persones que li donen afecte i protecció (les persones significatives) són les pedres que van construir l'edifici del seu estil de comportament, aquelles maneres i valors que caracteritzen el seu àmbit afectiu, relacional i cultural més proper (la família i els educadors) i altres àmbits cada cop més amplis que s'endevinen més enllà de la línia de l'horitzó.

Dins d'aquestes «maneres» pròpies d'un context, hi són presents els costums i les pràctiques culturals, però també les **habilitats** que calen per fer-les realitat: aprendre a vestir-se sol, aprendre a parlar, a llegir i a escriure, aprendre a fer anar el telèfon, l'ordinador, els comandaments del televisor, el DVD... o aprendre a enfilarse en un arbre, a plantar i tenir cura d'un hort, a cuinar, a netejar, a ajudar una altra



persona, a col·laborar en equip, a interpretar un mapa, a conduir, a preparar l'ordre del dia d'una reunió, fer l'acta i penjar-la al web, a consensuar criteris en grup, etc.

Motivació

De la mà de l'aprenentatge hi va la motivació. És evident. A vegades serà la «motivació» la que anirà al davant i provocarà nous aprenentatges i altres vegades seran els nous aprenentatges els que generaran més motivació. En aquest cas no es pot establir un ordre únic: *els bous i el carro* van uns davant de l'altre... o no. De fet hi ha algunes situacions en què els bous empenyen el carro i altres en què el carro empeny els bous. La solució «bona» i «de sempre» no és l'única: hi ha més possibilitats. El que sí sembla clar és que aprenentatge i motivació sempre van de la mà: alhora i ben barrejats, o de costat o un darrere l'altre. Això vol dir que quan pensem en allò que cal ensenyar o aprendre, també hem de pensar en allò que ho motivarà.

I tot parlant de motivació, val la pena comentar que cada persona té motivacions molt particulars i amb matisos molt diversos però, en general, per orientar-nos, podem distingir cinc o sis motivacions bàsiques que empenyen a aprendre:

El joc

Una **motivació «lúdica»**. En podríem dir «per diversió», per «joc». És el motiu que hi ha al darrere d'aquelles activitats que ens fan riure o que ens fan estar contents, sense importar gaire la qualitat de l'activitat, ni l'èxit ni el fracàs: ballar, jugar a cartes amb el companys, explicar-nos acudits i anècdotes de la vida quotidiana, etc.

La sorpresa

Una altra motivació és la que podem anomenar «**de sorpresa**», d'admiració o de sentiment de meravella. En aquest tipus de motivació entrarien els contes ben explicats, l'observació del cel estelat d'una nit d'estiu mentre ens expliquen històries de la mitologia grega que donen nom a les constel·lacions, els relats d'aventures o les possibilitats de noves tecnologies al·lucinants d'un futur imprevisible.

La dissonància

Una tercera forma de motivació l'anomenarem «**per dissonància cognitiva**». Està relacionada amb tot allò que desafina, allò que qüestiona o contradiu els nostres coneixements, la nostra lògica i les nostres seguretats, i ens obre a nous horitzons de coneixement. La curiositat per entendre i conèixer allò que s'escapa de

l'aparença: la idea que la Terra és rodona, la rotació de la Terra respecte al camí que aparentment fa el Sol al llarg del dia o els jocs de màgia serien alguns exemples d'aquest autoqüestionament cognitiu, sense oblidar les lleis físiques fascinants i inexplicables, com el magnetisme, l'origen dels terratrèmols o els canvis evolutius per mutacions genètiques. La llista no té límits... i la curiositat tampoc!

La competitivitat

La «**competitivitat amb l'altre**», la necessitat d'autoafirmar-se i de situar-se respecte als altres, és una quarta manera de motivació per actuar i aprendre. El tema de guanyar o perdre, sovint és esperonador. Una altra cosa és adonar-se de quan això és positiu o no tan positiu.

El repte

Una cinquena motivació podria ser la «**motivació de repte**». En aquest cas, l'autocompetitivitat, el repte personal, allò que posa en joc l'**autoconcepte i l'autoestima**. La necessitat de demostrar-se a un mateix que s'és capaç és una manera de constatar el propi progrés, d'assegurar-se i convèncer-se que el camí cap a l'autonomia progressiva és una realitat.

Agradar i ajudar

Amb això no pretenc esgotar la diversitat de «motivacions» que podem descobrir en la diversitat de les persones. De fet, molts cops podem reconèixer, per exemple, una motivació «**de voler agradar a algú**» (a vegades és la principal) o una altra «**d'ajuda**», de «**ser útil als altres**», que potser es podria situar prop del repte personal o grupal, o prop de la competitivitat, o una barreja d'ambdues amb altres matisos de generositat interessada o desinteressada.

Corticals i límbics

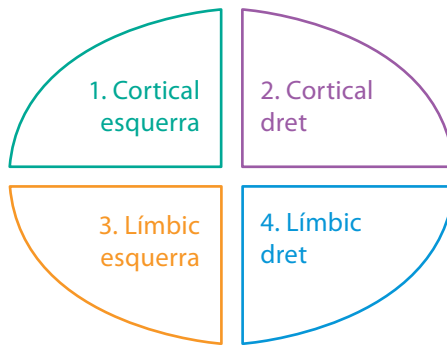
Sigui com sigui, es fa evident que el component emocional és al fons de qualsevol motivació, i que raó i emoció es barregen en proporcions diverses a cada persona i segons cada situació.

És això el que també sembla determinar importants diferències individuals, estils d'aprenentatge o estils cognitius: la tendència més cortical o més límbica, més d'hemisferi esquerre o més d'hemisferi dret del nostre cervell.¹ Aquestes

1. Si vols ampliar aquest tema pots consultar A. Damasio (2005): *En busca de Spinoza*, o Joan Riart (2002): *Intel·ligència i cervell*.

tendències personals ens informen de la dominància d'aspectes més racionals (corticals) o més emocionals (límbics) en la nostra forma de captar la realitat i d'aprendre, tot i que els dos elements sempre es troben implicats en qualsevol aprenentatge.

Imaginem que aquest gràfic és el cervell. La part superior (1 i 2) representa la zona cortical: **la racional**; la inferior (3 i 4) la zona límbica: **l'emocional**. A més, tenim la part esquerra (1 i 3) on hi trobem el pensament analític, la racionalitat, la lògica, l'abstracció, el control, el càlcul, etc.; i la part dreta (2 i 4) que és la seu del pensament sintètic, de la intuïció, la imaginació, la concreció, l'impuls, l'art, etc.



Cada número correspon al predomini d'un estil cognitiu, a la tendència d'una forma d'aprendre. Ara només es tracta de combinar característiques i adonar-se dels aspectes que «defineixen» cada estil.

En parlem?

- Quines són les meves motivacions personals? Per què estudio? Per què treballo en el que treballo? Per què practico un esport? Per què sóc aficionat a... ?
- Identifica una activitat que facis per «motivació de joc». Una altra per «motivació de sorpresa». Una altra per motivació...
- Quines són les motivacions que descobreixo en els meus fills, en els alumnes o en els nens i les nenes del grup? Quins tipus de motivació identifico? En relació amb quines activitats i aprenentatges?
- Parlem dels nens i les nenes del grup i de les seves motivacions. Les coneixem? En parlem amb ells?
- Parlem també dels estils cognitius? Comencem pels nostres? Qui de nosaltres és més cortical-esquerre? I qui és més límbic-dret?... I qui és més simpàtic?

C.

Una cosa darrere l'altra... i sempre des d'on som ara!

24

Continuem amb el *com aprenem* ?

Resulta que sempre aprenem a partir del que ja sabem, afegint elements nous o complicant o ampliant els coneixements, les habilitats, les actituds i els hàbits que ja tenim.

On sóc ara?

Això ens recorda la importància d'esbrinar «on es troba» realment cada nena i cada nen, cada alumne o cada fill: què sap?, què el motiva?, què sap fer?, què sap explicar?, què somia?, què vol aconseguir?

I quin és el proper pas? Quin és el nivell següent de progrés que pot assolir?

Anem afinant

Els educadors ens trobem en un procés indispensable i continuat d'*acció-reflexió*: fem i valorem la nostra actuació, la replantegem i tornem a actuar per tornar a repensar-la. Així anem afinant i ens anem fent més experts, ens sentim més satisfets i progressem... i ho notem!

Zona de desenvolupament

Alguns i algunes de vosaltres coneixeu molt bé aquest concepte. És aquella idea de la *zona de desenvolupament proper o potencial* (ZDP) de Vigotsky.²

De fet, totes les persones poden evolucionar i aprendre noves coses per elles mateixes. Aquest nivell de desenvolupament és el que anomenem la *zona de desenvolupament real* (ZDR).

Ara bé, la interrelació amb els companys més experimentats i amb els adults (sobretot educadors i pares) fa que el nen pugui assolir una zona superior. Aques-

2. Vigotsky (1896-1934). De la seva teoria de l'aprenentatge es pot destacar el pes clau que dóna al context sociocultural i la importància de tenir en compte el nivell de desenvolupament de l'infant a l'hora de proposar-li cada nou aprenentatge.

ta és la zona de desenvolupament proper o potencial (ZDP). Progressivament s'anirà desplaçant la ZDR apuntant cap a noves ZDP. Una cosa darrere l'altra i sempre partint d'on som.

Apuntar a l'alçada adequada

A més de la imitació de models, a més de les possibles i diverses motivacions que hem comentat abans, caldrà calcular a quina alçada hem d'apuntar. Si ens equivoquem, si apuntem massa amunt, els nostres nens i les nostres nenes se sentiran impotents i perdran les ganes d'avançar. Si contràriament apuntem massa baix, la seva percepció serà que no val la pena. No hi haurà motivació ni aprenentatge.

Si en parlem, segur que encertarem el grau més adequat i descobrirem la seva zona de *desenvolupament potencial*. Queda clar que no es pot comprendre ni aprendre a multiplicar si abans no se sap sumar. Hi ha uns requisits previs, uns aprenentatges previs (de *cap*, de *cor* i de *mans*: de *capacitat de pensar*, de *sentir i de fer*) a partir dels quals podrà aspirar a nivells superiors de progrés.

Fem una bona seqüència progressiva

I com es materialitza aquesta idea a l'hora d'educar?

Es tracta de pensar i de fer una bona seqüenciació de dificultats tenint molt en compte que siguin progressives i d'acord amb l'edat i situació concreta dels nostres nens i nenes. Evolucionem a partir d'on som, d'acord? Tampoc no hem de confondre els «nostres interessos» com a educadors amb els «seus interessos», les nostres il·lusions amb les seves, la nostra ZDP amb la seva. Això ho tenim clar, oi?

No obstant això, hem de tenir present que les coses no són *matemàticament exactes* i que no hi ha una seqüència estàndard. Cadascú, cada nen i cada nena neces-



sita la seva particular inclinació de rampa per aixecar el vol. Alguns necessiten un acompanyament més perllongat i altres en tenen prou amb una petita empenta. Cal encertar en la intensitat i en l'extensió del suport. Cal encertar en la rampa adequada que necessita cadascú.

En parlem?

- On sóc jo? On vull arribar? Quin és el proper pas? Què he de fer exactament?
- Fem aquest exercici pensant en un infant concret del grup. Ho podem fer en relació amb algunes àrees de progrés habituals: autoconeixement, autonomia personal, habilitats tècniques, relacions socials, etc.
- Quina és la seva situació actual? (ZDR)
- Quina és la propera etapa? (ZDP)
- Quins suports li calen per acostar-s'hi? Quines bastides?
- Com el provocarem perquè faci el salt? Quines situacions d'aprenentatge ho facilitaran? Què, com i quan?
- Quins són els indicadors que ens mostraran que ja ha fet el salt?

D.

El trencaclosques del coneixement ... i el tomàquet esclafat a la paret

I continuem amb el *com aprenem* i el *què aprenem*, i amb la idea de partir d'allà on som, d'allò que ja sabem.

Sí, sí, és el concepte d'*aprenentatge significatiu* i es pot explicar com un trencaclosques al qual anem afegint peces. I atenció: encaixen!

Aprendre és com encaixar peces

Qualsevol nou coneixement quedarà més o menys fixat, o ens deixarà una petjada més o menys intensa, segons els coneixements previs que tinguem sobre el tema. Si el nou aprenentatge «encaixa», si té relació directa amb allò que ja coneixem, amb allò que ja hem après i sabem, llavors quedarà entrelligat, perfectament enganxat, de manera que enriquirà i ampliarà la nostra xarxa de coneixements i de vivències. Ens afectarà. D'això en diem aprenentatge *significatiu*.³

Si pel contrari, els nous continguts d'aprenentatge no tenen relació directa o estan molt per sobre de la nostra zona de desenvolupament potencial, no hi haurà nou apre-



3. D. P. Ausubel (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*.

mentatge o es produirà amb una intensitat o una qualitat molt inferior a la desitjada. No sempre és veritat que una imatge valgui més que mil paraules, però la imatge d'un tomàquet madur que llancem contra una paret (*t'ho imagines?*) pot donar idea de l'efecte.

Aquelles coses que em rellisquen

M'explicaré:

Imagina que estàs preparant un examen de la facultat que faràs la setmana vinent. Amb tota la teva bona voluntat i esforç empolles, aprens coses que entens i també d'altres de memòria que no comprens gaire bé, però tot i així les memoritzes per si surten a la prova.

Les coses que entenc queden subjectes com les peces del trencaclosques que encaixen i no es desenganxen, no cauen, deixen una empremta fonda i consistent. Ja formen part de mi, de la meva xarxa de coneixements, de les meves opinions, de les meves competències.

Les coses que he memoritzat sense comprendre, en canvi, queden a l'espera de l'examen. La seva empremta és lleu o molt lleu, mig desdibuixada, com la que deixen els peus sobre la sorra mullada de ran de l'aigua. Com més tard posin l'examen, pitjor. Cada dia vaig perdent dades. Com un tomàquet madur que hem llançat i ha quedat enganxat a la paret i va patinant i caient a poc a poc, va baixant lentament (el tomàquet representa tot el contingut que he empollat per a l'examen). Hora rere hora, vaig oblidant trossos de tot allò que he memoritzat sense entendre. Com més s'endarrereix el dia de l'examen més va baixant i baixant el tomàquet esclafat fins que arriba a terra. És el moment de reconèixer que ja no recordo gairebé res de tot allò que havia memoritzat mecànicament. M'ho temia.

Doncs aquesta és la idea: provoquem aprenentatge significatiu (com el del trencaclosques) o provoquem aprenentatge no significatiu, precari, fugisser com el tomàquet que va lliscant lentament paret avall? (Per cert, si el tomàquet no és ben madur, ni tan sols s'enganxa temporalment a la paret, rebota!)

Però a la pràctica, com es materialitza aquesta idea de provocar un aprenentatge més significatiu?

Parlem-ne, analitzem els continguts i les metodologies, el lloc més idoni, l'estructura dels grups de nens, el moment i la durada de l'activitat.

En parlem?

- Per què no comentes alguna experiència personal de «tomàquet esclafat» i de trencaclosques?
- Potser amb els nens i les nenes també ens ha passat algun cop i identifiquem alguna situació semblant. Potser algun tomàquet verd que va rebotar i tot? La cosa devia estar molt pel damunt de la ZDP...
- Quines situacions recordem en les quals es va produir un aprenentatge significatiu?
- Quines qüestions ens hem de plantejar quan programem una activitat perquè es produeixi aquest efecte? Té alguna relació amb la ZDP?
- Valorem i fem autocrítica de les activitats programades per a aquesta propera setmana. Assenyalem els punts més encertats i els punts que es poden millorar.

E.

El sentit de tot plegat

30

I ara una darrera idea sobre el com aprenem, què aprenem i per què aprenem unes coses més que altres.

En els capítols anteriors hem parlat d'esforç d'adaptació, d'imitació de models, de ZDP, de motivacions, de trencaclosques i de tomàquets. Per lligar-ho tot, ara et proposo la idea de trobar el sentit de tot plegat.

—Això no té sentit!... No li veig el sentit... no compteu amb mi! —diu l'Agnès.
—Això té molt de sentit!... i val la pena dedicar-hi l'esforç que calgui —pensa en Daniel mentre ordena acuradament no sé ben bé què ni com.

Val la pena

Aquesta expressió tan corrent de «val la pena» és d'una potència extraordinària i sovint ens passa gairebé desapercebuda. Si la remirem bé, ens adonem que amaga un toc de masoquisme. No sé qui pot pensar en la pena com una cosa positiva. Cal fugir de la pena, de la tristesa, del plor, oi? La recerca de la felicitat està renyida amb aquest concepte. Tot i així, l'expressió «val la pena» consensua molt sovint el sentiment d'un grup de persones en una conversa qualsevol. El significat és clar: val l'esforç, compensa el sacrifici que suposa fer això.

«Aquesta pel·lícula val la pena», diem, donant per fet que és una pena, un esforç anar fins a la sala de cinema, pagar, etc., però compensa l'esforç.

De fet també utilitzem la mateixa expressió sense que se suposi cap esforç: «Val la pena veure aquest programa de TV... o val la pena aprofitar dormir fins tard el diumenge...»

No sé si en aquests casos és gaire encertat utilitzar la paraula «pena». Seria més clar dir senzillament «m'agrada». Jo reservaria el sentit de «val la pena» per a allò que suposa un esforç, una superació personal, una victòria contra la passivitat, una sortida de la comoditat avorrida, de la deixadesa o de la mandra.

I aquí arribem a la idea del títol d'aquest capítol: trobar el sentit.

El treball, l'esforç, l'autodomini, no és gratuït. Hi ha un preu molt personal, un valor molt particular, una sensació molt íntima: el sentit que té per a mi.

—Això m'importa... això té molt de sentit... val la pena que ens hi posem!

Això és important

Per als educadors, la nostra tasca amb els nens i les nenes o amb els fills, té un sentit molt indiscutible, té una transcendència que ens dóna forces per fer qualsevol «sacrifici», perquè no és mai un sacrifici inútil: val la pena! Però no n'hi ha prou. També hem de contribuir a fer que ells trobin el sentit, notin a la pell i al cor la transcendència d'allò que estan aprenent, el valor de l'esforç.

Per explicar això de trobar el sentit o de percebre la transcendència de l'esforç, res millor que un conte.

Saps aquella història dels transportadors de pedres?

Construïm catedrals

«Hi havia una vegada un viatger que va arribar a una ciutat medieval, plena de pols i de fang, on s'estaven fent moltes obres. Mentre estava badant, tot encuriós (com qualsevol avi del meu barri que tafaneja unes obres), s'adona que s'apropava una filera d'homes portant cadascú una gran pedra molt pesada a l'esquena.

»Quan el primer va passar pel seu davant, el viatger li preguntà:



—Què esteu fent?

»L'home, tot suat i amb cara de derrotat, se'l mirà de gairell i, amb un gest mig de ràbia i menyspreu, li contestà:

—Que no ho veus babau? Estic portant una pedra que pesa una immensitat i n'estic fins...

»Quan passà el segon, també li preguntà:

—Què esteu fent?

»L'home, tan suat i cansat com l'altre, se'l mirà i amb un gest d'esgotament i mig ofegat li respongué:

—M'estic guanyant el pa amb la suor del meu front, què hi farem!

»Finalment, quan passà el tercer, li repetí la mateixa pregunta:

—Què esteu fent?

»Aquest tercer home, suat i cansat com els altres dos, o potser més i tot, se'l mirà i amb un gest de murri i un mig somriure li respongué:

—ESTEM FENT UNA CATEDRAL!»

En parlem?

- Des de la meva vivència i experiència com a educador, com a mestra o com a pare, quins «detalls» compensen el meu esforç? Què em fa sentir que val la pena? Què té realment sentit per a mi? I no busquis grans explicacions filosòfiques, parla amb el cor a la mà i la resposta fluirà amb tota naturalitat.
- I amb els nens i les nenes, comentem amb ells per què val la pena fer les coses que fem?
- Atorguem valor a allò que fem i a les actituds que adoptem? Els proposem fer catedrals o estem fent “xorradetes”? El cansament es viu diferent, oi?
- Com valorem les coses que van bé i les que no van bé? Què és important i per què? Val la pena parlar-ne entre tots i escoltar-nos.
- Al final d’una tarda de cau, al final d’una classe o al final d’un cap de setmana en família és un bon moment per aturar-se i comentar «què ha valgut la pena» i per què.

2.

Com fer espais bons per aprendre?

Crear situacions d'aprenentatge

Pàg. 36

Més idees, més possibilitats

Pàg. 45

I sis sabates

Pàg. 54

Allò que importa

Pàg. 41

Sis barrets per anar mudats

Pàg. 49

... segueix la gota que cau...

A.

Crear situaciones d'aprenentatge

Estar motivats, trobar-hi el sentit, que l'aprenentatge sigui significatiu, estar atents a la zona de desenvolupament proper, i què més? Com són els llocs que són bons per aprendre?

Hi ha espais, moments, ambients o situacions d'aprenentatge molt clars. De fet, aprenem o podem aprendre de tots i en totes les situacions que vivim, però la diferència és que nosaltres, com a educadors, podem provocar intencionadament «situacions d'aprenentatge», a més d'aprofitar les situacions casuals del dia a dia.



Llocs i espais que convidin a aprendre

Aquesta intencionalitat ens porta a parlar dels nostres objectius i de la *qualitat* o de la *riquesa* de les situacions que ens permetin treballar tant qüestions molt específiques com qüestions molt generals. A vegades ens centrarem en un aspecte concret (per exemple el compromís personal en el treball de grup). En altres ocasions ens inclinarem per propostes multidimensionals que assegurin un ampli ventall de possibilitats en la mesura de la diversitat del grup de nens i nenes, on cadascú pugui trobar el seu interès, els seu lloc, la seva pregunta, la seva zona de desenvolupament potencial, el seu sentit, la seva il·lusió, el seu esforç, el seu èxit...

Sigui com sigui, sempre partirem d'una intenció, d'un objectiu que ens hem plantejat com educadors.

Però, quins components ha de tenir una *situació d'aprenentatge* perquè es pugui considerar *rica i de qualitat*?

Es tracta de crear situacions artificials o d'aprofitar més aviat les situacions naturals que es donen en la quotidianitat?

—I no es pot «fruir de la vida», senzillament, sense pensar que sempre hem d'aprendre, aprendre i aprendre? No és una mica obsessiu tot això? No ens estem menjant massa l'olla? Vols dir que és saludable tot plegat?

—Mmmmmmmmmmm, doncs no creguis que jo no m'ho pregunto també.

Espais que permetin fer la vida més ampla

Bé, suposo que si no fóssim educadors no ens plantejaríem tot això d'aquesta manera tan seriosa. El cert és que l'aprenentatge ajuda a fruir de la vida, a percebre més matisos, a aprofitar més oportunitats de descoberta, de vivència, de satisfacció, de felicitat. Queda clar, per exemple, que aprendre altres llengües ens permet accedir a noves informacions, establir noves relacions, comprendre i fruir d'altres cultures, d'altres propostes d'oci, etc. Potser és allò que diem: «no podem fer la vida més llarga però sí que la podem fer més ampla». Et sona aquesta frase? Aprendre no és una condemna, sinó un camí emocionant de creixement, de descoberta de possibilitats i de coneixement.

Podríem dir, encara que no sigui ben bé així, que la medicina s'esforça per fer la vida

més llarga, i l'educació, per fer-la més ampla. El punt de convergència entre les dues perspectives, el seu punt de coincidència, és l'aposta per la «qualitat de vida».

Així doncs, l'esforç per crear o provocar situacions d'aprenentatge més riques, és l'esforç per la qualitat, per la felicitat, pel sentit, per una vida més plena.

I tornem a les dues preguntes que ens fèiem abans: quins components ha de tenir una *situació rica d'aprenentatge*? Es tracta de crear situacions *artificials* o és millor aprofitar el dia a dia?

Cal estar sempre a l'aguait i ser oportú

Primerament, abans de voler *crear o inventar* situacions noves, segur que cal aprendre a veure la riquesa de les situacions quotidianes i donar suport a aquelles que considerem de més qualitat i que ofereixen més possibilitats. Si un grup de nens i nenes està jugant, per exemple, compartint una història, intercanviant joguines i instruments diversos, parlant i acordant com faran les coses, rient, etc. no és el moment més adequat perquè l'educador els interrompi per proposar-los fer una cosa «*molt guai*» que ell ha preparat. Potser serà més oportú guardar la idea i oferir-la quan els nens acabin el seu joc o quan s'enganxin massa a un programa de la televisió que nosaltres considerem poc «educatiu», per dir alguna cosa.

El «joc natural» dels infants té molts elements d'interès que l'educador pot emfatitzar, explicitant la satisfacció o verbalitzant els sentiments que els participants en el joc no expressen obertament.

Remarcar allò que ha anat bé

És allò que els educadors acostumem a fer:

—Molt bé, això us ha quedat fantàstic... i ho heu fet entre tots. Podeu estar ben contents. Sou un equip genial.

Aquesta intervenció subtil, però clara, de l'educador que deixa fer i dóna valor a allò que fan els nens, és molt important: n'estimula l'autonomia i iniciativa, els ajuda a trobar sentit i a posar adjectius a les vivències, els ajuda a «adonar-se'n».

Ara bé, a més de les situacions naturals, també podem proposar activitats que ajudin

a configurar una situació d'aprenentatge particularment *rica*. De fet, el treball per projectes, la *pedagogia del projecte*, en seria la proposta metodològica més clara.

Quines són les millors situacions per aprendre?

Per concretar aquest adjectiu, per aclarir què pot ser una *situació rica*, prendré com a referència algunes de les idees del decàleg de Raths⁴:

En les mateixes condicions, una situació és millor que una altra...

- si duu el nen i la nena a prendre decisions respecte a la manera de desenvolupar les activitats i a veure les conseqüències de la seva elecció.
- si els duu a investigar idees, esdeveniments, fenòmens personals i socials.
- si els estimula a comprometre's.
- si les activitats es poden realitzar des de diversos nivells de capacitat i d'interessos diferents.
- si els porta a qüestionar-se idees, conceptes o lleis que ja coneix.
- si els porta a qüestionar-se «veritats» acceptades socialment de forma acrítica.
- si els porta a plantejar-se i fer front a situacions d'èxit o fracàs.
- si ofereix la possibilitat de planificar les activitats amb altres, contrastar punts de vista, arribar a acords o consensos, participar en la realització i valorar els resultats.
- si els permet manipular, pensar i sentir emocions subtils i intenses.
- si ...

Més endavant, en altres capítols, encara afegirem nous aspectes que contribueixen a millorar la *riquesa* d'una situació d'aprenentatge. De moment, amb aquest llistat, amb el que ja saps de la *pedagogia del projecte*⁵ i els punts suspensius que tu mateix pots completar, ja tenim un aperitiu i un primer plat prou substancials del tema, no et sembla?

4. Raths J.A. (1971): "Teaching without specific objectives".

5. Per repassar aquest concepte pots fer un cop d'ull al capítol 2 de Miquel A. Essomba (2008): *Codi obert. Programari lliure per a caps*.

En parlem?

- Des de la meua vivència personal d'adolescent, quines situacions d'aprenentatge encara recordo a l'escola i fora de l'escola, que responien a algunes d'aquestes característiques de la llista de Rath?
- Des de la meua experiència actual com a educadora o com a educador, quines situacions considero més reeixides? Quines sessions? Quines tardes de cau? Quines classes? Quines activitats? Quins projectes de grup? Quines experiències casuals sense planificació? Per començar d'alguna manera, podem provar de valorar la darrera excursió resseguint el decàleg, per exemple.
- I quins aspectes ens generen més angoixes i dificultats? Quines solucions hi posem?

B.

Allò que importa: una tapa de calamars a la romana

—Home!, barrejar les coses importants que ens ocupen, això de les situacions d'aprenentatge que dèiem, amb unes tapes de calamars em sembla una frivolidat.

Bé, això és el que pot semblar a primer cop d'ull. Mira, la **metàfora dels calamars** ve d'un experiment que van fer una colla de mestres que cada divendres a la tarda celebraven l'inici del cap de setmana anant de tapes a dos bars del barri.

L'experiència amb els companys

Resulta que aquell grup d'amics sempre demanaven calamars a la romana, però els que servien al bar Pepet eren molt més bons que els del bar Joanet.

Un mestre particularment entès en afers d'aquesta mena, el professor de ciències, va proposar esbrinar científicament la raó de la diferència. Com a bon científic, va decidir aïllar les variables possibles que podrien explicar la diferència de qualitat dels calamars dels dos bars.

Van mesurar el gruix i la densitat de cada anell de calamar, a can Pepet i a can Joanet. Però res. Les mesures van resultar idèntiques. Van esbrinar el tipus d'oli i la temperatura exacta amb què fregien els calamars a cada bar. Tampoc! Idèntiques mesures: el mateix oli verge d'oliva de Borges i a la mateixa temperatura. Van buscar variables més indirectes: com l'hora en què es van pescar els calamars, el lloc i la pressió atmosfèrica del moment precís. Però res. Fins hi tot coincidia el nom dels pescadors i la marca de la canya!



Francament i sorprenentment havien de concloure que els calamars de Can Pepet i els de Can Joanet eren científicament idèntics, idèntics, avorridament idèntics, i en canvi uns eren molt més bons, molt més gustosos que els altres.

—Eureka! L'arrebossat!, l'arrebossat! —va cridar com un esperitat el professor de llengua.

—Què en sabràs tu de...

Ja estava protestant de forma automàtica el científic, quan la seva veu es va anar afluixant fins a quedar mut i amb una expressió de sorpresa i d'admiració immensa a la cara.

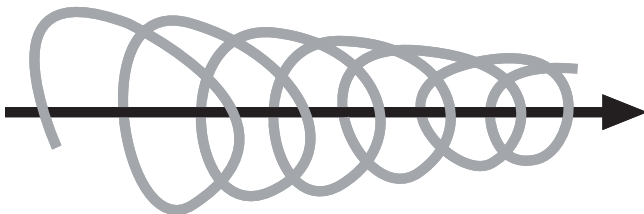
—Tens tota la raó, eureka! L'arrebossat és la variable que ni havíem considerat i tu vas i... Carai! això és com la sort dels principiants o la gosadia de la ignorància. Però ho has encertat. Sí. És el tipus d'arrebossat que fan servir a Can Pepet el que fa particularment bons els seus calamars a la romana. Qui ho havia de dir!

La conversa va continuar, van anar a preguntar als dos bars els components exactes del seu arrebossat i... (bé, ara tampoc no és el moment d'explicar-vos els detalls de la recepta).

Doncs el que us deia: aquell dia hi va haver un brindis especial i una tapa extra de calamars a la romana que va pagar el científic, evidentment. El profe de llengua va assaborir l'èxit... i també els calamars, és clar!

La descoberta del paper del caramel

A vegades pensem que el que més importa és el *calamar* (la sageta del dibuix).



És a dir, els continguts, el saber o no saber uns noms, uns conceptes o unes dades, el treure notes altes, l'èxit de l'activitat concreta que fem, les quantitats, per exemple.

Aviat ens adonem i constatem, però, que *l'arrebossat* és indispensable per *trobar bo* el calamar, com el paper de fantasia que ja estimula les salivals abans de desembolicar el caramel.

En el nostre territori, el de l'educació, els arrebossats són fonamentals.

I què és l'arrebossat? Doncs la vivència d'èxit, la bona comunicació, l'acceptació dels companys, la passió, la preparació acurada, l'autoestima, les ganes de superar-se...

Els arrebossats són les parets de la *cova del coneixement*, de la *gruta de la vida*, del *túnel de l'aprenentatge*.

Hi entrem emocionats, il·lusionats, un xic espantats (com en el túnel de la por del Tibidabo), caminant molt a poc a poc, mirant desconfiats cap a totes bandes. Se senten sorolls llunyans, un cop sobtat que ens dispara les pulsacions a 150, crits, rialles i bromes.

La cova és No, no es veu el final. La penombra confon. Les parets són el nostre referent, i el sostre, i el terra, i el company del davant i el del darrere.

Del sostre penja la història i el pas del temps que s'ha materialitzat en forma de fantàstiques estalactites. És una meravella! Les parets tenen textures diverses, humitat, olors i lluentors diverses. A vegades ens entren esgarrifances en palpar-les...

Què et sembla aquest *arrebossat* de la cova? És un tema accessori?

Allò que importa *d'un dònut*, allò que importa del calamar a la romana i allò que importa de la cova... no és el forat. Queda clar?

Certament els llocs que són bons per aprendre tenen molta, molta cura dels arrebossats i dels embolcalls. De fet, podem parlar d'una recerca permanent de la simbiosi exquisida entre continent i contingut.

En parlem?

- Quins arrebossats hi poses en les activitats que prepares? És una pèrdua de temps l'eix d'animació, els materials acuradament presentats, l'ambientació, la música de fons, els colors, l'espai per seure, les estalactites i les textures? No seria millor deixar embolcalls i parafernàlies i anar directament al gra?
- Parlem de continent i contingut a l'hora d'assaborir un nou menjar. Fins a quin punt importa un i altre? Una taula ben parada, unes tovalles, una música de fons... Què més et passa pel cap?
- En la meva tasca d'educador, quins arrebossats o embolcalls faig servir? De quins n'estic més satisfet? Quin és el seu objectiu? Per a què serveixen?

C.

Més idees, més possibilitats: el pensament lateral

Per aconseguir uns llocs bons per aprendre, per crear situacions d'aprenentatge, per inventar arrebossats que valguin la pena, també caldrà anar més enllà de la lògica i del pensament vertical.

La lògica

M'explicaré: el pensament lògic i racional es pot complementar amb les qualitats creatives de l'anomenat pensament lateral. Edward de Bono⁶ introdueix aquest concepte com una manera diferent (o més completa) d'utilitzar el nostre cervell. El pensament lateral no té en compte la lògica i per això sovint pot semblar irracional. Així com el pensament lògic és unidireccional, el pensament lateral explora totes les maneres d'arribar a una solució d'un problema, sense limitacions. És una forma d'escapar de l'ordre establert i de les idees fixes que tallen les ales de la creació.

«Si aquesta pedra no es vol moure ara, si està fixa, mou primer altres pedres del voltant»

Wittgenstein.

Mirar d'una altra manera

Aquest aforisme de Wittgenstein ens mostra una forma alternativa a la lògica per trobar la solució d'un problema.

El *pensament lateral* té per finalitat la creació de noves idees que poden esdevenir factors de canvi i de progrés en molts camps, però molt sovint se centra en alguna informació que no té relació directa amb el problema que s'estudia. Aquest és el seu secret. Considera la informació lateral, es tenen en compte les *pedres del voltant*,

6. Edward De Bono. Entre altres llibres de l'autor, farem referència a *Pensamiento lateral, Seis sombreros para pensar* i *Seis pares de zapatos para la acción*.

a l'hora de buscar una alternativa per moure la pedra principal. El pensament vertical, en canvi, podem dir que es focalitza en allò que està relacionat directament amb el problema.

La creativitat

El pensament lateral, tot i estar molt directament lligat amb la creativitat, va més enllà. Fa referència a la capacitat de canviar de perspectiva i continuar canviant, a la capacitat de mirar les coses de diferents maneres d'acord amb la concepció polièdrica de la realitat. El pensament lateral és una actitud mental que implica aquesta disponibilitat per adoptar perspectives diferents, per assajar una visió multidimensional i sempre amb la convicció que qualsevol manera de mirar les coses només és una manera entre altres possibles. Aquest relativisme esdevé immensament productiu.



La fluïdesa de les idees

En lloc de valorar i jutjar l'adequació d'una idea, el pensament lateral es planteja una pregunta: a què ens porta aquesta idea? Així doncs, opera amb el sistema de «moviment» i fluïdesa, no el de «judici». És una «provocació operativa», lluny dels judicis de valor.

Es tracta de no quedar-se atrapatats en el món de la lògica restrictiva, en la visió d'embut, en allò que està bé, en allò que es porta, el que és coherent o en el que sempre s'ha fet d'acord amb les ments ben pensants. Sabem que *més enllà de l'horitzó la terra continua*.⁷

Dóna't permís per imaginar i explorar!

Tot i així, és important comprendre que no es tracta de triar entre el pensament lògic i el pensament lateral, que podríem considerar vinculats a diferents hemisferis cerebrals.⁸ Ambdós són necessaris i es complementen. La immensa utilitat i efectivitat del pensament lògic es pot augmentar amb l'addició de les tècniques del pensament lateral: així com el pensament lateral ens permetrà crear idees, per exemple, el pensament lògic ens permetrà desenvolupar-les, seleccionar-les i usar-les de forma efectiva.

Sis maneres de pensar i sis maneres d'actuar

Entre les moltes propostes d'Edward de Bono per a l'entrenament del pensament lateral val la pena fer un cop d'ull a *Sis barrets per pensar* i a *Sis parells de sabates per a l'acció* on convida a adoptar diverses òptiques a l'hora de buscar una solució o valorar una situació o un fet. Cada color de barret representa una perspectiva que va des de l'anàlisi més quantitativa i objectiva de les dades explícites (barret blanc) fins a l'anàlisi més emocional (barret vermell), passant per l'anàlisi més creativa que utilitza el pensament divergent (barret verd). De tot això, en parlarem en el proper capítol.

Posteriorment, en *Sis parells de sabates per a l'acció*, l'autor ens presenta sis possibles maneres d'actuació (és el que representen les sis sabates) en funció de les necessitats descobertes i concretades en l'anàlisi. A més d'una invitació explícita a eixamplar horitzons, De Bono presenta un mètode d'entrenament aplicable en el treball de grup, en el món acadèmic, en l'educació en el lleure o en el món empresarial.

La meva actitud

Un darrer aspecte que voldria remarcar és la relació del pensament lateral amb l'actitud individual que condiona en positiu o en negatiu l'eficàcia del treball de grup i l'aprofitament real del pensament compartit. És allò que passa o pot passar

7. Conte "L'horitzó que s'allunya", que es pot trobar a la López, P. (1994): *Creativitat. Brainstorming-3*.

8. Si tens curiositat pel tema, et proposo que facis una ullada a la teoria del *cervell triúnic* de McLean. La zona cortical (la del raonament) i la zona límbica (la de les emocions) col·laboren íntimament, ens diu Damasio. Això ho comentava al final del segon capítol.

en la realització d'un debat o d'un col·loqui.

De Bono ens convida a adoptar actituds possibilistes (barret groc) i a aprendre a escoltar, a construir conjuntament més enllà de la defensa de posicions, més enllà del joc «jo guanyo, tu perds» que l'educació i l'entorn social ens ha inculcat amb insistència i que ha generat actituds d'autodefensa innecessàries i molt sovint estèrils. La socialització de l'èxit serà una de les conseqüències d'aquesta nova actitud i perspectiva i un identificador dels llocs que són bons per aprendre.

En parlem?

- “I per què no?” i “Dóna't permís”. Aquestes són dues expressions que es relacionen directament amb el pensament lateral. En què et fan pensar? Amb quines situacions reals de la teva vida les relaciones? a casa, a la feina, al cau, a l'escola...
- Quines solucions busco i trobo als meus problemes? Què faig, per exemple, per aconseguir concentrar-me més quan estudio? Quines pedres del costat moc?
- Quines pors tenim a l'hora de programar i planificar? Quins atemptats a la lògica i als costums ens paralitzen? Per què repetim les mateixes activitats? Sempre s'han de canviar? Quan s'han de canviar?
- Un bon lloc per aprendre ha de ser dinàmic?, estàtic?, simpàtic?, metàl·lic?, empàtic?, elèctric?, sintètic?, diürètic?, soviètic?, eclèctic?... o què?

D.

Sis barrets i sis sabates per anar ben mudats

I ara anem amb el tema dels barrets que dèiem abans.

Tots hem experimentat que en la recerca de solucions o en l'anàlisi dels problemes cal enfocar les situacions des de molts punts de vista i posar-se al lloc de l'altre per entendre la seva perspectiva.

Doncs, de les mirades i de les perspectives va el tema dels barrets i les sabates.

Observar i posar-se en els llocs dels altres

En el llibre *Sis barrets per pensar*, Edward de Bono proposa una tècnica que permet tractar un tema o un fet des de diverses posicions que complementen la visió global d'una realitat. Tots podem expressar el nostre pensament des de la perspectiva de la raó, de l'emoció, de les dades objectives, de la creativitat, del pessimisme, del possibilisme, etc. Segons el barret que s'utilitzi s'entrarà en una manera de pensar diferent.

Quan conversem o discutim amb altres companys, amb pares i mares, amb fills o nens i nenes del grup, podem observar diferents tons i maneres de parlar.

Podem veure, per exemple, que una persona presenta el tema, o convoca la reunió, o modera el grup. També podem veure, a vegades, el personatge obscur que pronostica pluja inventant nuvolades. O el despistat que sempre surt amb idees fora de lloc i el tècnic que apareix amb números i estadístiques.

Podem ampliar els marges de la nostra percepció de la realitat, de les nostres anàlisis, de les nostres valoracions, dels nostres diàlegs i debats. Com a mínim hi ha sis enfocaments o maneres de veure i analitzar una situació, sis formes de cercar la solució. Aquests són els Sis barrets per pensar de De Bono.



Les dades objectives

Quan parlem amb **barret blanc** som objectius, ens referim a veritats quantificables, oferim dades sense fer-ne una valoració.

«El nombre de participants ha disminuït un 5% respecte al curs anterior».

Això és tot. No valorem si és o no significatiu. Només constatem. Constatar allò que passa, quantificar, objectivar. Aquesta és la perspectiva del barret blanc. És útil? És la millor? Es pot utilitzar sempre?

I si ens quedem penjats?

Quan ens expressem amb **barret negre** posem una atenció o èmfasi especial en aspectes negatius, inconvenients, possibles fracassos.

«I si es posa a ploure justament quan comencem la festa?»

Som pessimistes però també realistes: destaquem que quan et compris la moto tens més possibilitats de tenir un accident que si vas en metro; que encara que hagi aprovat totes les assignatures, no t'has de refiar perquè el proper curs pot anar malament. Aquesta és la mirada del barret negre. És útil? És la millor? Sempre? Mai? I si el deixem de banda què passa? I si la utilitzem massa què passa?



M'encanta! Això és una merda!

Quan ens posem el **barret vermell** manifestem la nostra impressió, la nostra primera intuïció, el que sentim en aquell moment.

«I no em demanis per què m'agrada o no m'agrada l'exposició, o per què em cau bé o malament aquella persona».

Això seria el barret vermell: una manifestació sense necessitat de raonar-la, sense l'esquema de la lògica o de l'objectivitat. És clarament una manifestació amb



un alt component emocional. D'estómac, diríem. La primera que apareix. És útil la perspectiva vermella? És la millor? Mai?

I si ho fem a l'inrevés?

Quan utilitzem el **barret verd** proposem solucions noves, creatives, potser utòpiques, però diferents. Som capaços de sortir dels esquemes preestablerts, de les alternatives tancades, del límit de les possibilitats marcades per la raó lògica, pel pensament deductiu o per l'anàlisi determinista. El barret verd té relació directa amb el pensament lateral, el pensament divergent, el pensament obert a totes les possibilitats:

«I si en lloc d'estudiar les possibles respostes intentes endevinar i escriure les possibles preguntes que sortiran a l'examen?»

La mirada del barret verd és útil? És la millor?



Tenim moltes possibilitats. Lliguem caps!

Quan parlem amb el **barret groc** brilla el sol sobre la Terra. La llum, la força de la vida, el que fa créixer i vèncer obstacles insalvables: tot això és el que simbolitza el barret groc. Qui el fa servir és capaç de veure la solució amb optimisme dinamitzador i realista. Es veu clar el futur i l'exposa d'una forma aclaparadora, amb multitud de vies de solució i connexions possibles i clarament realitzables. El barret groc és un planificador àgil i un dinamitzador irresistible. És un possibilista nat i amb èxit. Quan s'associa amb el barret verd sorgeixen propostes genials. Ben segur que coneixes algú que l'utilitza molt sovint. La seva influència en el grup és molt positiva. Què et sembla la perspectiva groga? És útil? És la millor? Sempre?



Aquests són els punts de l'ordre del dia. Comencem?

El que parla amb el **barret blau** ens recorda els objectius que ens havíem plantejat en un principi, torna a centrar el col·loqui que potser se n'havia anat per les



branques, modera, recorda i sintetitza les idees aportades fins al moment, proposa una regulació d'horari, porta el ritme de la reunió o de la conversa, emmarca, contextualitza, fa que els tertulians concretin les idees i les propostes. És útil aquesta perspectiva? És la millor? Mai? Sempre?

Però atenció! El més interessant de tot això és saber que tots podem utilitzar tots els barrets, malgrat la tendència a utilitzar-ne un parell. Tots podem aprendre a parlar i valorar les coses canviant la perspectiva, canviant de punt de mira i eixamplar així el nostre camp d'anàlisi, el nostre pensament útil.

Podem valorar qualsevol situació des del barret blanc, des del barret groc, des del barret, negre, des del verd i des del blau. I a més en podem aprendre!

Cal entrenar-se

Ho provem amb la nostra parella, amb el nostre amic, amb una persona de confiança? Quin barret està utilitzant ara? Quin barret estic utilitzant? Quin barret utilitzem amb més freqüència quan parlem amb els nostres nens i nenes, amb els nostres amics o amb els nostres fills? Quins barrets ens exigeixen més esforç de canvi? Quines són les nostres mancances i possibilitats d'eixamplament de la mirada?

Sis barrets per pensar és un toc d'atenció per als qui se senten segurs en el seu color negre. També pels qui proposen estratègies només a partir del barret vermell o pels qui creuen que l'objectivitat blanca és l'única que compta.

En tot cas, queda clar que val la pena barrejar barrets i combinar dades, impressions, pors i possibilitats, sense deixar de banda un toc d'irracionalitat. La barreja ens porta a valorar i a prendre decisions més àmplies i més encertades i a configurar bons llocs per aprendre.

En parlem?

- Quins barrets utilitzo més? Quins barrets apareixen amb més freqüència a la nostra conversa habitual? Juguem a detectar el color de les nostres paraules?
- El barret groc, el possibilista, dóna un to de diàleg molt diferent al del color negre, oi? La combinació de tots els colors ens apropa a valoracions, decisions i solucions més encertades.
- Hem de preparar una festa d'aniversari per a l'àvia que fa 80 anys. En què et fa pensar el barret vermell? I el blau? I el blanc? I el negre? I el groc?
- Podem fer el mateix per valorar la darrera matinal de festa amb pares a l'escola, al cau, al local de l'esplai. Què diríem amb cada barret?
- Per cert, saps quants colors contribueixen a la bellesa de l'arc de sant Martí? De quin color prescindiries? Quin és el més necessari? Doncs això!

E.

No hem parlat de les sis sabates

54

Per no allargar més el capítol anterior i donar oportunitat de practicar amb barrets i sabates, ara veurem una altra pinzellada d'aquesta idea del mateix autor. Es tracta dels sis parells de sabates per a l'acció.⁹

I si barregem barrets?

Els barrets ens han ajudat a analitzar o a valorar una realitat des de diverses perspectives. També podem anar barrejant barrets i adonar-nos de la seva complementarietat o convidar un company que parla amb barret blanc a parlar amb barret verd, per exemple.

I què seria un barret negre amb pigues grogues? O un barret vermell amb pigues blanques? El tema dóna molt de joc. Per practicar-ho, un ha de fer de barret i un altre de pigues. T'imagines com anirà la conversa?

Bé, a partir de l'aplicació de les sis perspectives dels barrets, és possible que haguem descobert algunes mancances: potser ens falten més dades objectives, potser hi ha un problema de lideratge (d'això en parlarem en un altre capítol), potser cal que tots hi col·laborem més, potser fa falta un toc de delicadesa i suavitat, etc. Aquestes són les idees que De Bono representa amb els sis parells de sabates per a l'acció.

La millor actuació.

Un cop analitzada o valorada una situació, ara es tracta d'encertar en el tipus d'actuació més adequada.

Vegem com es pot entendre tot això.

9. Si vols saber més del tema, tens les referències d'Edward de Bono a la bibliografia

Treball de camp

Constatem que no podem parlar amb barret blanc perquè ens falten dades? Doncs ens calcem unes **vambes** i les anem a buscar. Fem un bon treball de camp, explorem, recollim informacions diverses i dissenyem unes graelles d'avaluació que ens permetin quantificar o objectivar els aspectes que volem analitzar. Bé, aquest només és un exemple de l'actuació amb vambes.



Implicació en la feina

O potser el que cal és que tothom s'arremangui i penqui més i sense escrúpols. Que tothom estigui disposat a fer el que calgui. Doncs aquest és el sentit de les **sabates tot terreny** o de les botes d'excursió. És l'actuació de «tots ens hi posem», sense mandres, sense por que ens caiguin els anells. Es tracta d'un comportament cooperatiu, pragmàtic i de presa d'iniciativa.



Un cop de puny a la taula

També es pot donar una situació que demani un cop de puny sobre la taula, un recordatori explícit d'aquell compromís que vàrem prendre i... potser amb mala cara i tot. Doncs aquesta actuació és la que Edward de Bono simbolitza amb les **botes de muntar de color porpra** (el símbol sona una mica freaky però és clar). M'imagino al rei Lluís XIV sobre el seu cavall, picant-lo amb els esperons i ordenant a tort i a dret. No sona gaire bé, però només és una metàfora. A vegades cal plantar-se i dir prou, o dir clarament que no. Això seria la forma d'actuació de les botes de muntar, assumint el lideratge que correspongui amb decisió.



Amb suavitat i tendresa

En contrast amb aquesta idea de les botes, passem al símbol de les **sabattilles d'estar per casa**, sempre toves i calentetes. És aquell calçat que ens recorda la infància



i els avis, l'hivern al costat de la llar de foc o qualsevol altra escena i vivència carregada de tendresa. Queda clar que les sabatilles fan referència a l'actuació que es caracteritza pel tracte suau, per l'empatia, pel suport, per les moixaines, on la calidesa i la sensibilitat juguen un paper cabdal. Quan serà necessària aquesta actuació? En quines circumstàncies?

Amb llistes i agendes

També val la pena considerar l'estalvi d'energia. Sí, si, no sempre s'ha de crear, s'ha d'inventar o s'ha de començar de zero. Si tinc una agenda no cal que recordi de memòria (i gastí energia inútil) tots els meus compromisos per als mesos i anys següents, ni cal que recordi tots els números de telèfon, etc.

Els procediments formals, els automatismes, les rutines ens són útils per economitzar energia. Aquesta actuació eficaç, disciplinada, ràpida i gairebé automàtica és la que representen les **sabates d'uniforme**, les clàssiques sabates per anar a treballar a l'oficina. Quines rutines utilitzem? Quines actuacions fem de forma ràpida i sense pensar? Cada vegada que fas la maleta i la motxilla tor-

nes a pensar tot el que hi has de posar? Tens un llistat, una rutina escrita? Fas la llista abans d'anar al súper?

Les rutines són útils per no malgastar forces en coses que no ho mereixen i ens permeten enfocar-les cap a objectius que considerem més importants.

Auxili!

Finalment, amb les **botes de bomber**, amb les botes d'emergència, ens situem en els moments de perill, en aquella actuació que no permet esperar. S'ha d'actuar i cal fer-ho amb tota celeritat, amb decisió, sense discussions ni gaires raonaments. No hi ha temps. És una emergència. Identifiques alguna situació d'aquest tipus que has viscut a casa, a l'escola, al cau, a l'associació o en una excursió?



Bé, doncs les bambes, les sabates tot terreny, les botes de muntar, les sabatilles d'estar per casa, les sabates d'uniforme i les botes de bomber són els símbols de les diverses formes d'actuació que ha de ser adequada a la diversitat de situacions.

Penso, adopto diverses perspectives i actuo de manera diferent, segons el que demani la circumstància. La combinació de barrets i sabates és un bon recurs per fer front als reptes del dia a dia.

Com ja deia abans amb els barrets, ara també es tracta del mateix. És evident que no és qüestió de separar sabates bones i dolentes, sinó de saber utilitzar totes les sabates, cadascuna en el moment adequat.

Això sí, un lloc que sigui bo per aprendre disposarà d'un bon assortiment de barrets i sabates, sense restriccions, queda clar?

En parlem?

- Et proposo una pràctica d'identificació d'actuacions. No totes les nostres actuacions es poden associar exactament a un parell de sabates, però es tracta d'identificar una actuació real, nostra, que es correspongui amb alguna de les sabates o amb sabates barrejades, tant se val!
- També ens podem preguntar i provocar entre nosaltres:
 - I això tan negre com ho diries amb el barret verd?
 - Fem cinc minuts de col·loqui groc?
 - Algú es vol posar el barret negre?
 - Juguem a barrets i pigues? Qui fa de barret negre? Qui fa de pigues grogues?
 - Potser caldrà posar-se botes de bomber, oi?
 - I si ens posem les vambes?
 - Aquí el que cal són sabates tot terreny i deixar-se de punyetes!
- Això ho podem practicar en la propera reunió, per exemple.

3.

Aprendre què?

**Allò de
l'informe
Delors**
Pàg. 60

**I en què ens
centrem?**
Pàg. 64

... segueix la gota que cau...

A.

Et sona l'informe Delors?

60

Fins ara he parlat del per què aprendre i de com crear situacions que permetin l'aprenentatge, tot aprofitant calamars arrebossats i embolcalls, trencaclosques i coves, ortodòxies i heterodòxies, el pensament vertical i el pensament lateral, barrets i sabates de colors.



Ara et proposo que ens centrem en allò que cal aprendre.

Sí, sí, hem après a llegir i a escriure, i això és important. També a sumar, restar, multiplicar i dividir. Alguns, no gaires, també operen amb polinomis, fan equacions de segon grau, límits, derivades i integrals. Bé, de fet la piràmide d'aquests aprenentatges s'aprima molt ràpidament. Ara podríem aprofitar per preguntar als lectors quina és la fórmula per resoldre l'equació de segon grau, per exemple, i fer evident aquest aprimament. La cosa no és greu, però cal ser-ne conscients.

Com alguns de vosaltres coneixeu, l'informe Delors va ser el resultat del treball que la UNESCO va encomanar a catorze ministres d'educació de catorze països del món, coordinats per J. Delors¹⁰, perquè diguessin cap on havia d'anar l'educació del present i del futur proper.

10. J. Delors (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*.

Val la pena llegir-se detingudament tot el llibre però en aquest capítol només en farem algunes referències per entendre què és allò que cal aprendre des de la família, des de l'escola o des de l'educació no formal. Es tracta d'una proposta transversal que ens afecta a tots.

Els quatre pilars de l'educació

Com si fossin quatre gotes destil·lades després d'un llarg procés de discussió i selecció, l'Informe Delors ens presenta els quatre pilars de l'educació:

- Aprendre a conèixer
- Aprendre a fer
- Aprendre a viure junts
- Aprendre a ser

Utilitzant aquests quatre pilars de base -n'afegiré alguns més, amb una breu explicació-, podem tenir una mena d'objectius de l'educació a casa, a l'escola o a l'agrupament.

Aprendre a fer

Desenvolupar habilitats d'actuació, de construcció, de manipulació, és a dir, capacitats que millorin la nostra competència per respondre a situacions inesperades que demanen posar en joc una combinació no estàndard d'habilitats físiques, intel·lectuals i emocionals: aprendre a sortir-se'n. Ho concreto més? Seria: canviar un endoll, carregar un nou programa a l'ordinador, penjar vídeos al *You Tube*, fregar plats, planificar els horaris i els itineraris d'un viatge, buscar ajuda per un problema inesperat, preparar l'ordre del dia i el material d'un treball de grup, moderar i fer l'acta d'una reunió, etc.

Aprendre a dir

Desenvolupar capacitats d'expressar-se i comunicar els propis pensaments i sentiments i els dels altres: oralment, per escrit i amb dibuixos, gràfics o símbols particulars. Desenvolupar capacitats d'explicitar opinions i de descriure clarament fets i processos. Aprendre a parlar de forma entenedora, clara, sincera i respectuosa.

Aprendre a conèixer

Desenvolupar aptituds per aprendre a aprendre a través de diversos mitjans tècnics i de capacitats personals d'observació, d'empatia, de complicitat, d'implicació o de distanciament de les situacions, segons sigui el cas.

Aprendre a estar

Desenvolupar la sensibilitat per situar-se en cada entorn físic, social o cultural de la manera més adequada i respectuosa en harmonia amb els signes, símbols i vivències concretes de cada situació específica. Més concretament, tenir una actitud respectuosa davant de rituals culturals, d'expressions artístiques, de llocs i costums sagrats d'altres indrets, etc. *Saber estar* a casa, al cau, amb els companys. Com ho treballem això? Quins punts són els que considerem més forts i quins els més fluixos?

Aprendre a veure

Desenvolupar la capacitat d'adonar-se'n, de captar i percebre la lletra petita de les situacions, el plor contingut, el crit emmudit, el dolor o la felicitat reprimida i també els mil sols darrere els núvols. Això fa referència a la sensibilitat, a la «intel·ligència social». Com anem de tot plegat?

Aprendre a viure junts

Desenvolupar la capacitat de comprensió, de tolerància i de valoració de l'altre. Aprendre a aprofitar i a fruitir de la interdependència i complementarietat de les diverses capacitats i forma de ser i actuar de les persones. Sí, sí, a casa, al barri, a l'escola o al cau.

Aprendre a sentir

Desenvolupar la capacitat d'escoltar el propi cor i el cor de l'altre sense negar-se les emocions i passions que desencadenen vivències intenses. Aprendre a conèixer-se, aprendre a estimar.

Aprendre a superar les hores baixes

Aprendre a viure amb les tristors i angoixes, amb les alegries i també amb els èxits personals. Aprendre a superar els moments difícils donant el pes just als problemes (i ni un gram de propina!) i amb una postura activa a la recerca de sortides.

Aprendre a escoltar

Aprendre a obrir-se a l'ésser de l'altre, permeable, sense jutjar, obert als arguments de l'altre sense preparar rèpliques ni defenses de posicions abans d'escoltar-lo o mentre ell parla. Això és escoltar.

Aprendre a callar

Desenvolupar la capacitat d'anul·lar la xerrameca interior. Deixar de remugar i restar silenciós en unió íntima amb l'entorn natural i humà.

Aprendre a valorar

Desenvolupar la capacitat d'admiració i reconeixement de les persones que ens envolten, de les persones que percebem com a diferents o iguals o contraris o indiferents i de les seves actituds, pensaments i aportacions. Aprendre a valorar, també, el que som i tenim.

Aprendre a ser

un mateix, amb uns criteris relatius i dinàmics, amb unes mancances i amb unes capacitats, amb uns sentiments, amb un cos, amb unes il·lusions, amb unes pors molt, molt confessables i amb un temps per viure.

En parlem?

- A la pràctica, que significa aprendre a fer? Com ho treballem amb els nostres grups de nens i nenes? Punts forts i punts febles que detectem.
- I aprendre a dir? I aprendre a conèixer? I aprendre a veure? I aprendre a viure junts? I aprendre a sentir, a escoltar i a callar?
- En parlem sense presses. Constatem on som i on podem arribar. Concretament el proper pas que podem fer, allò de la zona de desenvolupament proper, recordes?

B.

I en què ens centrem?

64

No és fàcil encertar en allò que cal concentrar les energies, encertar en aquells elements que podríem considerar transversals o epicèntrics el desenvolupament dels quals sempre representa una millora per als altres aspectes que també s'han de desenvolupar.

Com podem reduir o simplificar tants fronts oberts perquè la cosa no resulti tan confusa o inabastable?

Sens dubte que la concreció dels *quatre pilars de l'educació* són un bon exemple d'aquest esforç de destriar el gra de la palla. Tot i així, encara es poden fer més intents d'encertar i complementar aquest llistat d'*aprendre a* amb quatre idees més que també trobem a l'informe Delors. Parlo de la necessitat de fer especial èmfasi en la capacitat **d'atenció**, en la **memòria**, en el **pensament**, en la **curiositat per descobrir** i en l'**estètica**. Sí, sí, també en l'estètica!



Capacitat d'atenció

És obvi que l'atenció o l'aprendre a concentrar-se i a estar atents ens permetrà optimitzar gairebé totes les altres capacitats. Treballar i desenvolupar aquesta qualitat serà una bona cosa.

Memòria

El segon aspecte que comentava és la memòria. Hi ha tanta informació que no la podem memoritzar de manera indiscriminada. Si reconeixem els límits de la nostra memòria, a més d'entrenar-la per augmentar-la, queda clar que caldrà seleccionar quina és la informació significativa, les dades realment importants que cal «saber». No ho podem confiar tot a la memòria perifèrica que ens proporciona l'ordinador, Internet, la PDA, o el darrer miniestri electrònic de moda de 30 Gb. La memòria és fonamental per entendre, per organitzar la informació, per orientar-se, per viure cada dia. I si algú en té algun dubte, només cal que pensi en una persona que perd progressivament la memòria.

De ben segur que no cal saber «de memòria» tots els números de telèfon de l'agenda, però alguns números, algunes dates històriques, els senyals de trànsit, els noms d'alguns personatges, la situació d'alguns indrets, ciutats i accidents geogràfics, per esmentar alguns exemples, són essencials per entendre nova informació i situar-se en el propi entorn social i natural. L'esforç per encertar en allò que cal i en allò que no cal memoritzar no serà mai un esforç inútil.

Pensament

El tercer aspecte que anomenava és el pensament. No cal donar gaires explicacions per justificar la importància de raonar, de reflexionar i de pensar. Prendre consciència, contrastar les informacions, deduir i induir, tenir criteris propis a l'hora d'acceptar o no acceptar tot allò que ens proposen o ens diuen són algunes idees que exemplifiquen la importància d'aquest aspecte en el protagonisme de la pròpia existència.

Curiositat

L'obertura, la curiositat per descobrir, per veure més enllà, per aprendre, per saber, per captar i entendre altres situacions i altres cultures, és el quart aspecte que proposo treballar amb els nostres nens i nenes i amb nosaltres mateixos. Saber més és interessant, és emocionant i divertit. Aconseguir no perdre la curiositat innata, engolits per l'allau intoxicant i desbordant de coneixements, és també un gran repte.

Estètica

I el darrer aspecte que comento és el de l'educació com a aprenentatge de l'estètica, del bon gust, de la valoració de llums, colors, textures, formes, matisos i intensitats. No és el mateix fer una cosa «ben feta» o fer-la «de qualsevol manera». Queda clar que no hi ha estàndards universals i fixos gaire clars. Tot i així, hi ha alguna cosa clara i consensuada que no s'explica fàcilment amb paraules. Quan ens «sentim bé» a casa d'algú, quan diem que ha estat «una conversa agradable», quan algú «ens cau bé», quan considerem que «no hi ha dret» -entre altres exemples que tots podem expressar- estem fugint del «tot s'hi val», de «qualsevol cosa és igual que una altra», o de tot és tan relatiu que es pot justificar el mal gust, l'opressió, la mala educació o l'assassinat.

En parlem?

- Algú va dir que l'educació és sobretot una qüestió d'estètica. Ho comentem a casa, a l'escola, al cau o al grup d'esplai?
- Com treballem l'atenció amb nosaltres mateixos, amb els nostres fills i filles, amb els nostres grups de nens i nenes? En quins moments? A través de quines activitats? Amb quins instruments?
- Com treballem la memòria, el pensament, la curiositat per descobrir i aprendre?
- Com treballem les emocions i els sentiments que es troben barrejats amb tots aquests elements? Com les identifiquem? Com les gestionem? Com les controlem?

—Quina bajanada! Qui és capaç de tanta gosadia i ignorància? Tothom sap que no hi ha receptes en «l'art d'educar». Qui s'atreveix a donar-ne?
—Jo —va dir ell sense immutar-se el més mínim, amb la mirada perduda en la tassa de cafè fumejant que aguantava amb les dues mans—. Sense gosadia no hi ha progrés—, reblà. I se'l begué d'un sol glop llarg i lent.

4.

Algunes receptes i maneres

Les metàfores

Pàg. 70

**La comunicació:
conflicte i diàleg**

Pàg. 76

El lideratge

Pàg. 86

**La distància
òptima**

Pàg. 98

**Pensar junts,
sentir junts,
fer junts**

Pàg. 73

**Parlar de forma
clara i respectuosa**

Pàg. 80

**No donar
consells**

Pàg. 95

... segueix la gota que cau...

A.

Les metàfores

70

Bé, això de que no hi ha receptes és una forma de parlar prudent i conscient, humil i realista, que promou la capacitat d'esforç, la creativitat i «l'estar a l'aguait»: són tres qualitats i actituds importants dels bons educadors. Tot i així, m'atreviré a assenyalar algunes «receptes» que sovint donen resultats satisfactoris i que alguns educadors valorem com a «clàssiques» i versàtils. En tot cas, l'èxit mai no està assegurat si cadascú no hi posa el seu «art d'educar», cosa tan personal com indescriptible. Amb aquesta afirmació, la llufa del motiu i de la culpa del fracàs sempre pot trobar una esquena acollidora on penjar-se. D'acord?

El poder de les metàfores

D'entrada, cal dir que això de les metàfores és una «recepta» de bona cuina i de fàcil elaboració. Aquesta és la seva gràcia i el seu poder.

Abans deia allò de promoure la capacitat d'atenció, de memòria, de pensament, ho recordes? Doncs la metàfora és una forma de promoure tot això d'una manera senzilla i que dóna joc a la participació de tothom, tant a persones d'edats molt diferents com amb formació i experiència molt diversa.

Posem un exemple?

Volem valorar com ens sentim fent d'educadors (com a pares, mares, mestres, caps o monitors).

Cavalcar sense sella

La metàfora que se m'acut és que «fer d'educador és com cavalcar sobre un cavall sense sella ni regnes».



- En què et fa pensar cavalcar?
- Què és la crinera del cavall?
- I la seva suor? I la seva fantàstica força?
- I la dificultat de mantenir l'equilibri sense sella?
- I l'emoció del galop?
- I el renill? I el salt? I el ritme? I...?

Cada pregunta ens suggereix o ens fa pensar en algun aspecte viscut o imaginat en relació amb la nostra tasca com a educadors. Si proves de respondre a cada pregunta tot queda més clar.

Esquiar entre bonys i rocs

Una altra? «Fer d'educador és com baixar esquiant per una pista negra al final de la jornada».

- Què és la pista?
- I l'estat de la neu? Els rocs, els bams...
- I el vent fred a la cara?
- I la pujada amb el telecadira fins el cim de la muntanya?
- I els pals? I el final de la jornada d'esquí?

Si tornes a donar resposta a les preguntes t'adones que una metàfora permet participar a tothom des del seu «nivell», identificar actituds, sentiments, pors, aptituds favorables, competències personals i mancances. La metàfora no alligona, no instrueix, no mana, no diu «allò que està bé» ni «allò que s'ha de fer».

La metàfora permet i promou el pensament, la reflexió autònoma, la presa de consciència.

La metàfora és una bona recepta, no et sembla?

En parlem?

- A veure, ara es tracta d'explotar al màxim algunes metàfores. Primer cal «inventar-se» la metàfora. No cal que sigui cap cosa sofisticada.

Si volem valorar com ha anat una excursió, una festa al pati, un cap de setmana amb la família o una classe de socials, quina metàfora ens pot servir?

- Et poso un exemple.

- «És com anar a ballar a una discoteca plena de gent i fum».

Ara es tracta de trossejar la metàfora i preguntar-se què és la gent apretada?, què és la calor?, què és el fum?, què és l'alegria dels amics?, què és aquell espai i temps irrepetible?...

- Prova de formular altres metàfores i trossejar-les en preguntes. Ja veus que la idea és senzilla i el resultat és fantàstic.

- Més exemples per animar-te:

-És com menjar pa amb xocolata quan tens 7 anys.

-És com pujar a un arbre immens a collir cireres.

-És com banyar-se en un llac d'alta muntanya.

-És com preparar un gran viatge per a l'estiu proper.

-És com cuinar uns peus de porc i menjar-se'ls amb els amics.

-És com una tassa de cafè fumejant.

-És com...

- I ja saps, això a casa, a l'escola, al cau, al grup d'esplai...

B.

Pensar junts, sentir junts, fer junts: aprendre junts

Tornant amb el tema de la gosadia de donar receptes, aquí et proposo un altre atreviment que també té forma de recepta d'alta cuina, però de senzilla elaboració, recordes?

Pensament i coneixement distribuït

Es tracta de dues idees *vigotskyanes* que considero particularment genials: el coneixement compartit i distribuït.

Resulta que hem descobert que tots tenim algunes dades de la realitat, algun aspecte que hem captat «només amb el nostres ulls», algunes expectatives, algunes pors i teories, algunes solucions o camins de sortida, etc.

El pensament i el coneixement estan distribuïts entre tots i cadascú disposa, a més de molts elements comuns amb els altres, de trossets ben particulars, originals i diferents. És com si cada realitat o situació ensenyés alguna cara secreta que es manifesta només per a una persona. D'aquesta manera, sense parlar de quantitats ni de proporcions, el coneixement està repartit entre tothom, més enllà d'*experts i aprenents*,¹¹ que sempre n'hi ha, és clar!

Pensament i coneixement compartit

El pas següent és saber posar el coneixement en comú, compartir-lo, posar-lo sobre la taula i captar, viure o aconseguir que la integració de les aportacions personals i parcials edifiquin un coneixement molt més consistent per explicar aquella situació. O apuntar solucions a un problema que són molt més interessants i potents que les que podia proposar l'expert del grup, el més vell de la tribu, el més experimentat, el més innocent o el més agosarat.

11. B. Rogoff. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.*

La capacitat d'un grup de persones de compartir pensament i coneixement sempre és una clau i un repte.

Es pot fer un senzill joc que, d'una forma molt palpable, posa en evidència l'èxit d'aquest repte.

Una partida de pòquer descobert

Es tracta d'agafar dos jocs de cartes de pòquer i barrejar-les (se'n poden treure o afegir intencionadament algunes per facilitar que surtin millors jugades).

Es reparteixen sis cartes a cada jugador (suposem que juguem entre sis i deu persones). Cadascú mira les seves cartes i aposta un euro (per donar una mica més d'emoció al tema). Després s'ensenyen les cartes i comprovem que una persona tenia un pòquer, tres jugadors tenien doble parella, dos més tenien tríos i algú que només tenia una parella. Aquest seria el joc «habitual».

Ara jugarem al pòquer descobert. Posarem totes aquestes cartes sobre la taula i, entre tots, buscarem les millors combinacions i jugades, compartint les nostres cartes i oferint-les al grup. Quin és ara el resultat?



Fent les combinacions pertinents, totes les possibles, veiem que surten, per exemple, dos pòquers, una escala, dos *fills*, quatre tríos, moltes parelles, etc. El resultat «compartit» ha estat notòriament superior als resultats de les persones individuals, abans de posar els seus sabers en comú.

Això és un joc d'evidència que podem fer amb els nens del grup per parlar de cartes amagades, de generositat, de treball en equip i de compromís, d'acord?

En parlem?

- Comencem per explicar experiències personals de «coneixement i de pensament compartit» a l'escola, a la universitat, a casa o al cau.
- També podem explicar alguns fracassos que hem viscut o que hem patit.
- En quines situacions i en quins moments promovem el pensament compartit?
- Com constatem i valorem l'èxit de compartir amb els altres les nostres idees, propostes, anàlisis, recerca de solucions, etc.? Ho explicitem? Ho verbalitzem?

C.

La comunicació: conflicte, diàleg i construcció

76

Una pedra rebota sobre les aigües calmes de l'estany. Oi que has jugat a llançar pedres planes sobre un llac? És un espectacle fantàstic!

La metàfora de les pedres

La màgia subtil d'aquest fenomen desvetlla la nostra admiració infantil i sempre ens deixa meravellats i amb la boca oberta. És genial!



Però com poden surar les pedres? L'explicació física és molt clara: podríem dir que es tracta d'una mena de còctel lògic que combina velocitat, força, inclinació, diferències de pressió, etc. Però no és aquesta argumentació la que ens interessa en aquest capítol.

Aquí només ens interessa la metàfora del ball de les pedres sobre l'aigua.

La metàfora de les coses que semblen impossibles.
La recepta que ara et proposo va de comunicació.

Imaginem que estem parant l'orella darrere d'una paret (això no es fa!) i escoltem una conversa:

- Això és impossible!
- S'ha de ser realista. T'has begut l'enteniment?
- Això que dius seria molt bonic... però és totalment utòpic.

Diàlegs que paralitzen

De fet, ens resulta tan familiar escoltar coses com aquestes (recordes el sentit del barret negre?) que ni ens adonem de les moltes vegades que utilitzem expressions semblants. D'aquesta manera queden per desembolicar totes les possibilitats que ens brinda un *barret groc*, totes aquelles que a primer cop d'ull semblen poc realitzables.

Diàlegs que fan avançar: **dóna't permís, deixa que flueixen les idees.**

I si deixem que les idees surtin a mar obert, volin, rebotin, flueixin i ballin sobre les aigües plàcides del diàleg en grup?

Una idea ens porta a una altra, i aquesta a una tercera... i així successivament fins que apareix la idea realitzable, innovadora, genial, fantàstica!, com les pedres fent saltirons sobre el llac.

Això sí, cal amagar les rígides regnes de la lògica i canviar-les per regnes elàstiques que donin més joc, més llibertat de moviment i d'expressió. Només així poden sorgir les idees realment innovadores. L'actitud bàsica per practicar aquest joc és aquella que deia abans del pensament lateral: *! per què no?*

És clar que també podríem parlar de subtileses "sense més importància", com ara:

- El valor del respecte.
- L'obertura de mires.
- La llibertat d'expressió.
- La imaginació i la creativitat.
- La capacitat d'adoptar diverses perspectives quan busquem la solució a un problema.

- La capacitat d'escoltar.
- La capacitat de reciclar idees, de transformar-les i d'apreciar totes les possibilitats.
- La capacitat de renúncia a «la raó» per deixar lloc a «les raons».

Bé, doncs tot això té molt a veure amb la comunicació i el diàleg. La cosa sembla seriosa, oi? Com dialoguem en grup al cau, a casa o a l'escola?

Enfrontament, conflicte i construcció

I si dues pedres s'enfronten?

Les aigües ja han tornat a recuperar la calma.

De sobte, una petita pedra llançada sense força, provoca una subtil onada circular que ràpidament es propaga per tota la superfície.

Una segona pedra genera noves onades concèntriques que es creuen amb les de la primera pedra. En pocs segons, tota l'aigua del llac està vibrant.

Quan discutim i defensem posicions

Aquesta és la metàfora. La comunicació també comporta conflictes, zones de xoc que generen creixement o que provoquen pugnes i enfonsaments, confluències que fan vibrar tota l'aigua del llac o que la deixen tèrbola, segons el cas.

- Com parlo?
- Com escolto?
- Com em prenc allò que em diuen?
- Com dic les coses?

Jo tinc raó, tu estàs equivocat

Cada idea que llanço provoca un ressò que es propaga. Provoca la reflexió dels altres, l'adhesió o l'oposició, l'assentiment o el rebuig... o la indiferència.

La resposta o la idea del veí entra en conflicte amb la meua. Comencem a discutir. Qui té la raó?

Diem que hem de ser crítics i per això s'ha de debatre si el cel nocturn és blau marí o negre. El procés pot ser destructiu: *jo guanyo, tu perds*.

Buscar els punts de confluència

Si escolto atentament la idea de l'altre podré veure la confluència d'idees. El cel nocturn pot ser d'un blau ennegrit o d'un negre blavós. Potser la realitat tingui, sobretot, tons grisos i matisos.

Les visions complementàries ens apropen més a la realitat o a una percepció més real de les situacions.

Jo guanyo i tu guanyes... i entre tots dos ho veiem molt més clar!

En parlem?

- Quan nosaltres discutim, per què discutim?
- Quan parlem de diàleg, de què parlem? Quines són les claus del diàleg? Les claus de la dansa?
- En els debats polítics hi ha diàleg? Saben ballar?
- Podem pensar en la imatge d'una parella de patinatge sobre gel: coordinant moviments, anticipant el moviment de l'altre, mirant-se als ulls, còmplices com els músics d'una banda de jazz.
- És una bona imatge de diàleg corporal. Ho comentem en grup?

D.

Parlar de forma clara i respectuosa (comunicació assertiva)

80

En relació íntima amb la idea del capítol anterior, et proposo aquesta quarta gosadia culinària.

Tots tenim experiència molt directa de la diversitat de situacions que es donen en el dia a dia de la família, de l'escola o de l'agrupament, i que cal resoldre a curt, a mitjà o a llarg termini i amb l'única eina de la comunicació!

Es tracta de problemes directament relacionats amb l'organització (horaris, distribució d'espais, grups de treball, etc.) o de situacions on l'èxit en l'entesa entre les persones implicades té un paper fonamental (repartiment de responsabilitats i valoració del compliment dels acords, coordinació de tasques i d'activitats, relacions de treball i d'autoritat, etc.).

Per fer front a aquestes qüestions amb eficàcia, val la pena descobrir i adonar-se d'allò que hi ha al darrere, d'allò que farà possible trobar sortides a les problemàtiques que planteja la dinàmica humana en qualsevol àmbit.

Dos epicentres: comunicació i lideratge

D'aquests «elements del darrere», d'aquests factors subjacents, destacaria dos *epicentres* que propaguen la seva onada expansiva sobre molts i diversos problemes i, segons estiguin més o menys ben resolts, contribueixen a gestionar-los positivament o a empitjorar-los progressivament fins que esdevenen un allau de disbarats i insatisfaccions.

Aquests dos epicentres (que jo considero realment màgics) són el *lideratge* i la *comunicació*. D'una banda, els estils i les formes de lideratge adequats a la diversitat de situacions que constitueixen la quotidianitat; de l'altra, els estils i formes de comunicació que generen complicitat i acord, reflexió i avaluació, constatació de falles i de resultats positius, propostes de creixement i de millora, il·lusió i projectes de futur.



Millorar la comunicació

Deixant per al proper capítol el tema del lideratge, en aquest em centraré en el carburant miraculós que fa que el motor de l'entorn d'aprenentatge —ja sigui l'escola, la família, el cau o el grup d'esplai— funcioni afinadament malgrat les vicissituds pròpies de tot organisme viu i complex. Aquest carburant, aquest oli prodigiós és la comunicació. La millora de la comunicació entre els adults, entre els adults i els nens i entre els mateixos infants i adolescents és un repte i un tema que cal considerar com una inversió necessària, imprescindible, d'alt valor educatiu i utilitat. Un veritable *epicentre* que estén la seva influència sobre la majoria dels processos organitzatius i educatius, els dóna identitat i ens parla de la seva qualitat.

Materials, temps i espais

És evident que fan falta bons materials, bons llibres, bones tecnologies, locals i aules adequats que facilitin el procés d'ensenyament-aprenentatge. Però també cal que hi hagi espais reals i temps de trobada de família, de monitors, de professors; i fer unes bones presentacions d'inici de curs; i sistematitzar les trobades amb els pares i les mares fent-los participants de l'educació dels seus fills; i organitzar i dur a terme una bon acompanyament individual i de grup; i aprofitar l'espai de lleure i de descoberta fora del marc de l'escola, establint un diàleg permanent entre les activitats acadèmiques, les extraescolars i les propostes culturals i lúdiques del barri o de la ciutat, etc.

El perfum de la comunicació

Tots aquests elements, que *també calen*, ens parlen de la necessitat d'aprendre (o de continuar aprenent) a comunicar-nos amb més satisfacció i amb més eficàcia, de millorar les relacions, de generar i establir complicitats i compromisos. No es tracta d'un aprenentatge puntual i específic sinó més aviat d'un perfum que envaeix qualsevol activitat o proposta que es desenvolupi. Tot esforç en aquest sentit, per petit que sembli, esdevindrà motor subtil de canvis importants.

Comunicació assertiva

Hi ha moltes i interessants experiències que podem qualificar de contribucions valuoses i pràctiques que ens apropen a aquest objectiu.

Una idea, una tècnica i una estratègia concreta d'anàlisi i millora de la nostra comunicació ens ve de la mà de l'assertivitat, de la *comunicació assertiva*. No, no es tracta de cap pedra filosofal, però aporta elements interessants per facilitar el creixement en relació amb el tema que ens ocupa.

Però què és això del *llenguatge assertiu*?

Sense pretendre fer cap explicació exhaustiva, en aquest espai m'agradaria posar l'èmfasi en un parell d'idees i reflexions que alguns considerem importants i útils, totes dues coses!

Culpabilitat, ignorància i angouxa

Fent un exercici de regressió a la nostra infància, tots podem recordar que hem experimentat (hem après) sentiments de *culpabilitat, d'ignorància i d'angoixa*, sentiments que els nostres adults de referència (sobretot pares i mestres), ens han provocat intencionadament per «educar-nos», per fer-nos fer allò que ells consideraven important que aprenguéssim.

Expressions com ara «els nens bons no fan això!» o «ets tan gran i encara no ho saps?» o «jo ja t'ho he dit, tu mateix si no em fas cas!», etc. han estat com espases de Damocles fantasmagòriques que han determinat o han redreçat la nostra actuació.

La intenció de pares i educadors sempre ha estat la millor del món —per descomptat!—, però les conseqüències no han estat sempre positives, per no dir que en alguns cops han estat veritablement destructives. És molt possible, molt, que alguns problemes d'inseguretat, de timidesa, d'autoconcepte desajustat i de baixa autoestima que es manifesten en períodes posteriors de la vida tinguin el seu origen en aquestes formes recurrents de comunicació.

Tot i així, nosaltres continuem utilitzant de manera més o menys conscient les mateixes estratègies en la nostra comunicació amb els nens i amb els altres adults, generant sentiments de *culpabilitat, d'ignorància i d'angoixa*. Moltes vegades el resultat és que la comunicació esdevé manipulació i es tenyeix de tons d'agressivitat (d'atac, d'ira) o de passivitat (de fugida o d'evitació).

Atac, fugida i assertivitat

Però entre aquestes dues alternatives de la comunicació «heretades» se situa una tercera via: *l'assertivitat*.

En lloc d'agredir, d'acusar o de mirar cap a una altra banda, es tracta d'afirmar allò que nosaltres volem, allò que sentim, esperem o demanem a l'altre, sense embuts i amb tot el respecte. Aquest és l'estil del llenguatge assertiu: dir les coses de forma clara i respectuosa.

Però com encertar? Com saber si la meua expressió és o no és prou assertiva? Com evitar la manipulació i la tendència cap als dos pols de *l'atac o la fugida*?

Evitar la CIA

La «recepta màgica» és difícil però clara: es tracta d'evitar o de minimitzar que la nostra expressió provoqui sentiments de *culpabilitat, ignorància o angoixa* (CIA) en l'altre i, a més, sempre tenint cura d'utilitzar un to respectuós impecable.

Puc dir, per exemple, a un alumne o al meu fill, posant la cara d'enfadat i aixecant la veu: «Ets un irresponsable, no es pot confiar en tu». O puc dir-li amb una expressió neutra o cordial, mirant-lo als ulls: «Vull que em presentis els treballs el dia que hem acordat, més tard, no. D'acord?».

Puc dir a uns pares amb un to més o menys antipàtic o agressiu: «Ja haurien de saber allò que l'escola vol». O puc dir, amb un to seriós però agradable i respectuós: «Al butlletí mensual de l'escola o a la revista de l'agrupament expliquem aquest temes i volem que les famílies ho llegeixen atentament», etc.

No es tracta ni de desfogar-se ni de fer sentir malament ningú. Es tracta *d'afirmar* allò que vull, sense atacs, ni acusacions, ni fugides.

A casa, a classe, al cau, a la feina

També podem trobar molts exemples en la comunicació entre els membres de la família; entre els caps i monitors; entre mestres, a les reunions de cicle, a les juntes

d'avaluació, a les reunions de claustre, etc. Els sentiments i el grau de rebuig o d'adhesió que generen uns o altres tipus d'expressions, segons sigui el seu grau d'assertivitat, no tenen punt de comparació.

Reflexionar sobre la qualitat i estil de la nostra comunicació és un deure professional per als qui ens dediquem a l'educació. Però atenció!, no estem parlant de «ser perfectes», sinó d'anar afinant, d'anar aprenent en el procés continuat *d'acció-reflexió*. Els beneficiaris immediats són els nostres nens i nenes i nosaltres mateixos, tant en l'àmbit personal com professional. Aquells de vosaltres que ho esteu «practicant» en sou testimonis.

La seqüència DISC

I per acabar el capítol, un segon acrònim per acompanyar allò del CIA. Es tracta de la seqüència DISC per millorar la comunicació assertiva.

L'ordre de la seqüència és molt important:

- 1r Descripció de la situació.
- 2n Identificació del moment exacte.
- 3r Sentiment que m'ha provocat.
- 4t Canvi que demano a l'altre.

Si no ens entrenem, veurem que aquesta seqüència no és la que normalment practiquem.

Posem un exemple:

Escena tòpica: El marit arriba a casa i veu que la seva dona està malhumorada i poc parladora.

—Què et passa res? —li diu.

Ella respon amb cara enfadada i to agre:

—I encara em preguntes què em passa?

L'escena pot continuar com a cadascú li sembli o aplicar-la al cas que un monitor renya un nen, o a qualsevol altra situació, però la idea és clara, oi?

Per què suposem que l'altre «ja ho ha de saber»? No és més fàcil i clar dir allò que volem dir?

Les discussions i malentesos entre la parella o en les relacions mestre-alumne o a

l'agrupament poden tenir com a origen una nimietat i, en canvi, produir un alta-baix del tot desproporcionat.

I si intentem aplicar la seqüència DISC en aquest cas de la parella?

Ara parlarà la dona dirigint-se al seu marit. Ja veuràs que s'ha preparat molt bé la forma d'expressar allò que vol dir.

—**Escolta, vull dir-te una cosa que és important per a mi. (DESCRIPCIÓ) L'altre dia que vam anar a sopar a casa dels companys de la meva empresa (...) (IDENTIFICACIÓ) quan vas fer el brindis i vas dir que «la meva dona és una gran mestressa de casa», (...) (SENTIMENT) em vaig sentir menystinguda i ridiculitzada davant dels companys, com si fos la teva criada o una cosa semblant (...) (CANVI) Vull que en una altra ocasió que estem amb gent de la meva empresa no utilitzis expressions d'aquesta mena i valoris els aspectes de competència professional (...)**

No cal dir que les paraules de disculpa del marit no la deixen acabar de parlar. Però el tema no és provocar la disculpa sinó expressar clarament **allò que vull**, restablir l'harmonia i posar les bases per a unes relacions cada cop més satisfactòries.

En parlem?

- Fem una pràctica d'evitar CIA i d'utilitzar la seqüència DISC? Recorda que l'ordre és molt important:
- Ara imagina't que vols «renyar» un nen que mai no porta la feina feta que hem acordat i avui, justament avui, ha vingut sense el material que havíem dit ahir.
 1. DESCRIPCIÓ. Què li diries? (sempre evitant CIA)
 2. IDENTIFICACIÓ. Què li diries?
 3. SENTIMENT. Què li diries?
 4. CANVI. Què li diries?
- I sobretot:

Sempre dient les coses de forma clara i respectuosa!

E.

El lideratge

Una altra recepta és el segon «epicentre», com deia al capítol anterior. Ara toca parlar del *lideratge*, un concepte que s'utilitza amb molta freqüència i que sovint donem per sabut, obvi i ja tan conegut per a tothom que ni val la pena aturar-se a parlar-ne més.



Tot i així no vull deixar passar l'ocasió per recordar cinc idees que et resultaran prou conegudes... o potser no tant. Això ho hauràs de valorar tu mateix.

1. Influència.
2. Analitzar el present, conèixer el passat i preveure el futur.
3. Situació en què es troba cada persona.
4. Estil de lideratge més adequat a cada situació: el **lideratge situacional**.¹²
5. El compromís del líder i el **lideratge transformacional**.¹³

Influència

En primer lloc cal aclarir, molt breument, que quan parlem de lideratge parlem d'intenció d'influir. Pares i mares, mestres i educadors en general, a casa a l'escola o a l'agrupament, volem que uns nens i unes nenes adquireixin uns hàbits i uns coneixements, adoptin unes actituds, assumeixin uns valors, etc.

La nostra actuació és intencional (no neutral), volem influir en alguns aspectes que considerem importants i per això ens diem educadors. Fins aquí res de nou, oi?

Analitzar present, passat i futur

La segona idea que considero important remarcar, és la necessitat d'analitzar el passat per entendre el present. D'aquesta anàlisi i constatació actual de la situació, podem albirar en quina direcció anirà el futur i decidir quina actuació serà la més convenient. Ja veus que aquelles preguntes clàssiques de d'on venim? i on anem? donen molt de joc.

Posem per exemple el cas d'un nen que actualment no està motivat per aprendre, per anar d'excursió o el que sigui. Això és la constatació del present. Ara caldrà fer un cop d'ull al passat i veure si abans estava motivat o si encara n'estava menys que ara, o si hi ha hagut algun fet familiar significatiu que l'hagi fet canviar d'actitud, etc. L'anàlisi del passat ens donarà pistes d'interpretació del present i de previsió del futur, d'acord?

Situació

La tercera idea és analitzar la situació actual, la situació en què es troba la persona (o el grup): la seva capacitat, la seva motivació, les seves possibilitats.

Per facilitar aquesta anàlisi considerem dos verbs: **poder i voler**.

12. Hersey, Blanchard i Johnson (2008): *Management of Organizational Behavior*.

13. Burns (1982): *Leadership*.

Pot o no pot?

Aquesta persona pot, en sap, té els coneixements i habilitats necessàries per fer la seva tasca? D'això en direm *poder o no poder i també saber o no saber*.

Vol o no vol?

El segon verb era *voler*. Aquesta persona vol, en té ganes, està motivada per fer la seva tasca? D'això en direm *voler o no voler*.

D'acord amb això, apareixen quatre possibles situacions que identifiquen el *present* de la persona.

Les quatre situacions

	Vol, en té ganes	No vol, no en té ganes
Pot, en sap	S4	S3
No pot, no en sap	S2	S1

L'**S2** ens mostra la situació de la persona que no en sap però vol aprendre: no pot, però vol. Aquesta és la nostra representació estàndard del «bon alumne» que ve a classe per aprendre, del noi o la noia que ve al cau perquè ell vol. Però atenció: mai no coincideix amb la realitat de tots els nens i nenes que tenim al davant.

L'**S4** ens mostra la situació de la persona que està motivada i és capaç de desenvolupar la seva tasca sense necessitat de grans ajudes: vol i en sap. D'aquests també en coneixem alguns, oi? Són aquells que *aprenen malgrat nosaltres*, com diu un amic meu.

L'**S3** ens mostra la situació d'una persona que potser estava en S4 (volia i podia) i que s'ha desmotivada o ha perdut les ganes per alguna causa. Si descobrim la causa potser podrem reconduir la situació.

L'**S1** ens mostra la situació d'una persona que *ni en sap, ni vol*. És una situació conflictiva i difícil d'abordar, però real. Tots podem identificar nens i nenes que en algun moment han estat en aquesta situació.

Però, compte! Aquestes situacions no són unes etiquetes per penjar a l'esquena

dels nens i les nenes del grup. Les situacions són canviants, evolucionen, es desplacen d'una a altra posició.

La nostra actuació com a educadors, el nostre lideratge, ha d'aconseguir (o aquesta és la intenció) que les situacions evolucionin cap a S4, cap a la plena autonomia, cap a l'autorealització.¹⁴

Fem un exercici?

Pensa en un nen de la classe, una nena de l'agrupament o en un fill o una filla. Pensa, també, en alguna activitat concreta. Per exemple en alguna tasca domèstica.

—Pot, sap fer-la?

—Vol, en té ganes?

Amb aquesta senzilla anàlisi podem identificar diverses situacions de *present* que poden ser més o menys importants des del nostre punt de vista. No deixis de preguntar-te pel passat i fer pronòstics de futur o formular futuribles.

Estils de lideratge

I arribem a la quarta idea.

Quina seria l'actuació més adequada de l'educador, d'acord amb la situació detectada? (d'això en direm estil de lideratge). Queda clar que no hauríem d'actuar de la mateixa manera amb un nen o una nena que es troba actualment en una S1 que amb un altre que es troba en una S4. És el concepte bàsic d'atenció a la diversitat, oi?

Per explicar els estils de lideratge, seguint a Hersey i Blanchard, utilitzarem dues variables i un altre quadre semblant al que hem fet per explicar les quatre situacions. Les dues variables que considerarem per determinar els estils de lideratge seran **la tasca i la relació**.

Tasca alta, tasca baixa

Direm que la *tasca és alta*, quan el líder l'especifica amb tot detall (alta concreció) i dóna poca possibilitat de variacions, poc marge de maniobra. No s'ha de confondre amb «molta tasca». La quantitat no té res a veure.

D'altra banda, direm que la *tasca és baixa*, quan el líder dóna molta possibilitat

14. Recordes la darrera etapa de la piràmide de necessitats de Maslow?

d'autonomia i decisió (baixa concreció), delimita poc la tasca i queda molt oberta a la iniciativa de la persona que l'ha de fer. Tampoc té res a veure amb la quantitat.

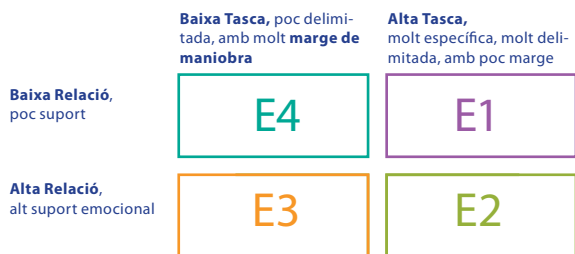
Relació alta, relació baixa

Parlarem d'*alta relació*, quan l'educador dóna un alt suport emocional, anima el noi o la noia, l'estimula, el motiva, li manifesta el seu grau de satisfacció amb felicitacions, s'implica de manera molt evident.

En canvi, parlarem de *baixa relació*, quan l'educador redueix clarament el seu suport emocional i les manifestacions d'ànims. Es limita a expressar el seu acord i satisfacció d'una manera austera, sense grans gestos ni declaracions. Tampoc no s'ha d'interpretar com a indiferència o menyspreu; es tracta de *baixa relació*, però mai no parlem de *relació nul·la*.

D'acord amb això, apareixen quatre estils de lideratge que s'hauran d'adoptar en consonància amb la situació *present* de la persona que hem analitzat anteriorment.

Els quatre estils



L'estil **E2** es caracteritza per l'èmfasi que posa tant en la tasca com en la relació. L'educador que utilitza aquest estil dóna pautes clares de treball, idees, exemples, mètodes per fer-ho i a més a més, anima, dóna suport emocional intens, felicita, etc. Aquesta manera d'actuar correspondria a la situació S2 i de fet també és l'estil d'actuació inicial per defecte de qualsevol bon educador que sap combinar perfectament les altes dosis de tasca amb les altes dosis de relació.

L'estil **E4** és a l'altre extrem: poca especificació de la tasca i suport emocional baix, també. No és que l'educador passi dels seus nens, sinó que mesura molt bé la quantitat de tasca i relació que li cal a cada noi i a cada noia quan aquests ja estan motivats per ells mateixos (*motivació intrínseca*) i a més tenen totes les competències

per fer la tasca amb èxit (bones aptituds i actituds). Aquest estil correspon a l'actuació amb la situació S4, quan el nen ja és prou autònom i només necessita un suport mínim perquè voli per ell mateix, sense sobreproteccions, delegant-li i confiant-li la tasca que ha de fer. I de tant en tant un petit suport emocional, un gest que deixi clar que li cedim el protagonisme perquè hi confiem i n'estem molt satisfets.

L'estil **E3** remarca la relació, el suport emocional. Correspon a la situació S3, aquella en què el nen que sabia i volia fer la tasca (era un S4) s'ha desanimat i ha perdut la motivació. En sap, té bones capacitats per fer-ho però ja no en té ganes. Caldrà esbrinar el motiu (amb una alta relació, amb la conversa particular propera) i negociar-hi la manera de fer-ho, fer-lo participar en les decisions, ajudar-lo a tornar al lloc on es trobava quan era un S4.

I finalment, l'estil **E1** ens parla d'un èmfasi en la tasca, en l'exigència, en les directrius, deixant de banda la relació. És un estil de «manar», de líder enfadat que ha fracassat en l'estil E2 i ara radicalitza i deixa clara la seva exigència. El seu llenguatge és assertiu (no agressiu), clar, respectuós i contundent. En el gràfic de les situacions, aquesta manera d'actuar es correspondria amb l'S1, entenent que és una situació S2 que no ha reeixit i l'educador no té més remei que donar un cop de puny sobre la taula.

Adequació de l'estil amb la situació

En síntesi, no hi ha un estil estàndard millor, sinó un estil més o menys adequat a la situació canviant en què es troba el nen o el grup, l'alumne o el fill, la classe o la colla de l'agrupament o de l'esplai.

La tasca de l'educador és saber veure quina és la situació i saber aplicar en cada cas l'estil que correspondria. Aquell plantejament molt conegut dels tres estils de lideratge (*autocràtic, democràtic i laissez-faire*) que acabava amb la conclusió que un era el millor i els altres els dolents, queda molt superat per aquest plantejament del *lideratge situacional*: aquell estil d'actuació de l'educador que s'ha d'adequar amb flexibilitat a cada situació, a la diversitat i als canvis que experimenta el nen i el grup.

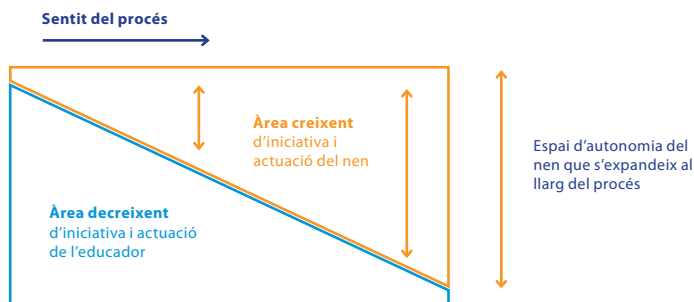
L'objectiu és l'autonomia del nen

L'objectiu queda clar: ajudar el nen i la nena (o el grup en conjunt) a créixer, a ser més autònom, a esdevenir S4.

Si l'actuació de l'educador funciona correctament es produirà un procés d'eixam-

plament progressiu de l'àrea d'actuació, decisió, iniciativa i treball autònom del nen. Així mateix, s'anirà reduint la intensitat i temps d'intervenció de l'educador.

L'èxit del bon líder és la seva desaparició. Si ho fem bé, deixarem de ser necessaris i això també pot ser un problema, un problema per l'educador. Saber marxar a temps és una qualitat del bon líder, d'acord?



Ajudar a aixecar la mirada

I per acabar, amb la cinquena idea que proposava a l'inici del capítol, només una pinzellada sobre el compromís del líder. Això ho lligaré amb el concepte de **lideratge transformacional**.

A més de buscar la correcta adequació entre estil i situació (això sempre serà un repte important), el líder treballa per a la transformació, per a la millora dels nois i noies. En primer lloc, vull remarcar la idea del líder transformacional que té la funció d'ajudar a **aixecar la mirada** per veure i anar cada cop més lluny. Això ho pots relacionar amb altres propostes que has llegit en capítols anteriors: ajudar a trobar el sentit i la transcendència d'allò que fem, d'allò que ens proposem i aconseguim; adonar-se dels efectes del coneixement compartit; identificar, constatar el creixement propi i el de tot el grup; veure el paper que juga el nostre projecte de grup i el gra de sorra que aporta al gran projecte d'esdevenir cada cop més humans, etc.

Ser testimoni

En segon lloc crec que val la pena remarcar la idea del compromís i del testimoniatge. Som educadors i educadores. Així ens perceben els nostres nois i noies. Esperen que siguem els seus companys i amics, però uns companys i amics «més grans», persones que han caminat i veuen més enllà que ells, persones *clàssiques*

(això vol dir *dignes de ser imitades*).

No ens ho diuen però ens miren, ens copien, ens critiquen, aprenen del que fem del que no fem, del que diem i del que callem.

Donar testimoni, proposar fites d'alta volada, ajudar a eixamplar i allargar la mirada... Sembla una mica agosarat tot això, oi?

En parlem?

- Això s'ha de practicar amb situacions reals.
- Pensem en un infant concret que estigui amb nosaltres (a classe, al cau o a l'esplai) i en l'activitat que estem duent a terme aquests dies.
- Comencem per parlar entre nosaltres del seu grau de motivació en general, com el veiem els educadors, si vol o no vol, si en té ganes o no.
- A continuació comentem la seva competència en la feina (si en sap o no en sap). Amb aquestes dues variables podem «acordar» que aquest nen o aquesta nena es troba més a prop d'una situació S1, S2, S3 o S4. Tampoc cal buscar exactituds matemàtiques. A més, sempre són situacions transitòries. Si ho parlem entre els educadors implicats, veureu que arribeu a consensuar amb certa facilitat de quina situació es tracta.
- Un cop fet aquest diagnòstic de situació, caldrà veure quin estil li correspondria i com ho farem per prioritzar aquest estil més «adequat» que l'ajudi a superar la seva situació i a millorar-la.
- D'acord amb aquest estil, com l'orientarem en la tasca a fer i com l'animarem? (tasca i relació)

Un exemple per comentar:

- Resulta que moltes vegades el nen que estava en S4 i ha esdevingut S3 pel motiu que sigui, se'l tracta amb un estil E1, totalment inadequat.

Sabries explicar què podria passar en aquest exemple? Potser heu viscut un cas ben proper. Quina hauria d'haver estat l'actuació més encertada? Què s'hauria d'haver prioritzat?

- Quan les coses rutllen, cap problema! Però quan sorgeixen dificultats, val la pena aturar-se a examinar si l'estil s'adequa a la situació específica.
- I sense oblidar de mirar i fer mirar més lluny, proposant itaques i somnis molt més enllà dels nostres melics.

F.

No donar consells

Seguim en els capítols de les receptes, però aquesta serà molt més curteta. Es tracta de la **implicació**, el **protagonisme** i la **responsabilitat** que deixen entreveure les meves paraules quan m'adreço a una nena o un nen del grup. Segons com parli, poden canviar moltes coses. Les paraules no són *la cosa* però, a vegades, les paraules modifiquen molt la cosa.

M'explicaré.

Com a educadors o com a pares i mares ens surten, d'allò més natural, expressions com «jo t'aconsejo que...»; o donem resposta directa i solució molt concreta a la demanda explícita del nen que ens pregunta: «tu què m'aconseilles?»

Imaginem que en Daniel (sí, sí, aquell que plorava en el primer capítol) ja ha fet els 12 anys, ha suspès l'assignatura de socials i pregunta al seu pare què pot fer per aprovar-la.



Jo t'aconsejo

El pare li respon amb un to tranquil i evitant qualsevol expressió acusadora :

—Jo t'aconsejo que quan arribis de l'escola descansis una horeta, mentre berenes, i després et tanquis a l'habitació fins a les vuit... i que busquis al diccionari —no amb el Google, eh?— totes les paraules que no entenguis: municipi, consell comarcal, política territorial, distribució demogràfica, el tercer sector... etc. Tot això que estàs estudiant ara... (...)

Oi que tot sembla raonable i correcte?

Bé, doncs en Daniel ho fa i aprova. Petons i abraçades. Gràcies pel bon consell, etc. De qui és el protagonisme i la responsabilitat de l'èxit?

Ara imagina't que la cosa no ha anat precisament així i en Daniel torna a suspendre.

—Vaig fer exactament el que tu em vas aconsellar i he tornat a catejar. Quina merda!(...) —li diu al seu pare.

De qui és la responsabilitat del fracàs? A qui hauria d'atribuir el seu èxit o el seu fracàs? Què ha passat?

A vegades, segons com parlem, podem desplaçar la implicació, el protagonisme i la responsabilitat provocant *atribucions incorrectes*. Si ha anat bé, ha estat un bon consell. Si ha suspès, ha estat un mal consell. El mèrit de l'èxit és del pare? I la culpa del fracàs també? D'això en podem dir atribucions incorrectes i les podem evitar canviant subtilment la manera de parlar.

Jo en el teu lloc...

En lloc de dir «jo t'aconsello», ho canvio per «jo, en el teu lloc, crec que faria... Tampoc no ho sé exactament, perquè no estic al teu lloc, però potser et serveix per pensar-ho».

Aparentment sembla el mateix, oi? Però si ho comparem, filant prim, notem una diferència subtil, però clara. Aquesta segona expressió no roba protagonisme ni orienta atribucions externes a la persona. Dóna llibertat. No dóna seguretat, tot i que dóna pistes.

Una altra idea interessant pot ser qüestionant les seves estratègies, preguntant-li con s'organitza, però sense donar cap consell. Es tracta que sigui ell mateix qui analitzi les seves estratègies, en tregui conclusions i generi noves solucions. En aquest cas, l'educador facilita o provoca que ell extregui els seus coneixements¹⁵, les seves pròpies solucions.

15. Pestalozzi emfasitza la idea que l'educador, més que ensenyar, s'ha d'esforçar a extreure del nen allò que sap, fer-lo conscient d'allò que aprèn.

—Com ho vas fer la setmana passada amb les mates?, com et vas organitzar el temps?, et va anar bé?, què creus que hauries de canviar?, com ho fa la teva amiga Sandra?, etc.

Pistes, reflexions i preguntes que no li prenen el protagonisme de les decisions. Recordes allò que dèiem en els primers capítols? El creixement és un camí des de l'heteronomia cap a l'autonomia (un procés de dessatell·lització) i nosaltres hi podem contribuir amb més o menys encert.

En parlem?

- Podem fer un joc, una mena de role playing sobre la manera de «dir les coses» als nostres nens i nenes. Podem detectar les nostres expressions automatitzades... encertades o no.
 - Tu fas de nen, jo faig d'educador i resulta que no saps fer... o no ets capaç de... i em demanes ajuda. Ho representem? Els altres companys ens observen i ens escolten.
 - A partir del teatre i del col·loqui podem aprendre molt sobre les nostres actituds, sobre els nostres automatismes, sobre la nostra manera d'educar, sobre nosaltres mateixos.
- Apa! Qui comença?

G.

Mimar massa? Passar d'ell? On és la distància òptima?

—Aire, necessito aire!

—?

—Però tampoc no te'n vagis tan lluny que no et sento.

—En què quedem?

Acompanyament, suport oportú, en la quantitat justa: no més del compte, però tampoc menys

Quina és la distància òptima?

Queda clar, després del capítol de *lideratge situacional*, que no hi ha estàndards i que cadascú necessita allò que necessita, coincideixi o no amb les necessitats d'un altre nen o nena de la seva mateixa edat. Res de nou. No s'ha de perdre de vista mai el concepte de *l'atenció a la diversitat* que coneixes molt bé.

Sembla prou clar que al llarg del creixement es produeix un procés de dessatell·lització de l'infant. La vida del nen dels primers anys gira entorn de la mare i el pare o de les persones més properes que el cuiden.

A poc a poc, i cada infant segons el seu ritme, les distàncies i espais s'eixamplen.

De fet, podem utilitzar la metàfora del sistema solar per representar les diverses situacions que podem constatar, les distàncies òptimes dels nens amb l'educador. Hi ha qui necessita més proximitat, com Mercuri, i hi ha qui necessita estar més



distant, com Saturn. Al final, d'acord amb l'objectiu del «bon lideratge», el Sol es pot anar apagant perquè cada planeta ja ha après a navegar pel seu compte.

La recepta d'aquest capítol és que cal buscar la *distància òptima*.

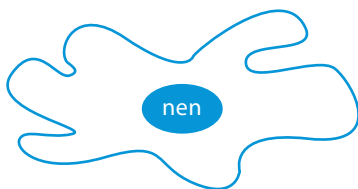
- Ajudar poc, ajudar molt o ajudar massa?
- Quin és el límit que decanta la protecció *adequada* cap a la *sobreprotecció*? Cada persona, cada noi i cada noia, té el seu propi grau d'*estrès òptim*; aquell nivell de tensió que ens fa estar motivats en la feina i en la vida en general. Aquesta idea em fa pensar que cal esbrinar molt bé quina haurà de ser aquesta *protecció adequada* per cadascú.
- Quin és el límit que decanta el respecte a la llibertat de l'altre cap a la *indiferència* al que li passa a l'altre?

Es tracta d'acompanyar, de *con*-sentir, de pensar juntament amb el nen, amb l'adolescent, d'acord amb les seves necessitats i les seves possibilitats, però deixant prou distància que el permeti pensar, valorar i actuar per ell mateix.

I sabem molt bé que cada situació, cada nen i cada nena, és diferent. En alguns aspectes és més autònom i caldrà deixar-li un ampli espai o tot l'espai; en altres aspectes és un nouvingut, un inexpert que necessita un acompanyament més proper.

Quan parlo de la *distància òptima*, com passa amb altres temes que hem tractat al llarg del llibre, estic fent referències a patrons que no són mai rígids, patrons que tenen una estructura *ameboide*, podríem dir. A vegades m'hi acosto més, i a vegades me n'allunyo. I així es produeix un moviment permanent d'adequació de la distància al nucli, com els pseudòpodes de l'ameba.

En aquesta delicada feina ens ajudarà la nostra sensibilitat educativa, la capacitat d'estar a l'aguait i la idea que treballem, no per perpetuar dependències, sinó perquè els nens i les nenes del grup creixin en autonomia en el pensar, en el fer i en el sentir; construeixin els seus propis criteris i els co-criteris, aquells que comparteix tot el grup i els fan forts.



En parlem?

- Buscar la distància òptima suposa estar atents, estar disponibles sense obligar, afavorint situacions que possibilitin la comunicació fàcil, de curta distància.
- Estar al costat i saber-se retirar a temps. Aprendre a desaparèixer, si cal.
- L'objectiu és que els nens i les nenes assoleixin progressivament més autonomia individual i social, com a persones i com a grup.
- Encertar en la distància adequada serà important per apropar-nos a aquest objectiu.

5.

Com avaluar l'aprenentatge



**Avaluar amb el cap,
el cor i les mans**
Pàg. 104

**Les quatre
boles**
Pàg. 107

... segueix la gota que cau...

A.

Avaluació d'un entorn d'aprenentatge: la proporció de cap, de cor i de mans

104



Sovint ens emboliquem o fracassem a l'hora de buscar la simplicitat per navegar entre la complexitat. Sovint ens resulta complicat allò de trobar epicentres, de discernir o d'esbrinar els components de l'arrebossat del calamar. Com podem encertar en allò que és bàsic a l'hora d'avaluar la riquesa d'un entorn d'aprenentatge?

I parlant d'avaluació, la idea que us proposo en aquest capítol va de trípodos estables i trípodos inestables.

Imaginem que tenim un tamboret de tres potes: si una falla, si una és molt més curta que les altres, el tamboret no s'aguanta dret. El tamboret de tres potes mai no coixeja però tampoc no ens dóna gaire marge de maniobra: no podem prescindir de cap, tot i que una pot ser lleugerament més curta o més llarga que les altres.

Però què vull dir amb la metàfora del tamboret que s'aguanta dret?

Apremem amb el cap, el cor i les mans

Nosaltres, els adults, i el nens també, és clar!, anem creixent en la capacitat de pensar, de sentir i d'actuar; aprenem pensant, sentint i actuant alhora. El cap, el cor i les mans són els símbols d'aquesta idea: són les tres potes.

- Aprenem amb el cap. Això és: amb la raó, amb la reflexió, formulant hipòtesis i fent deduccions, observant, comprovant, generalitzant i fent induccions.
- Aprenem amb el cor. Això és: sentint, emocionant-nos, vibrant.
- Aprenem amb les mans. Això és: actuant, fent, experimentant, manipulant.



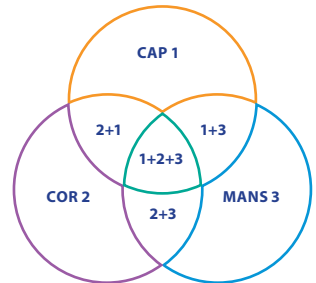
I tot es barreja, és clar. Els tres elements formen part del mateix tamboret. Pensem el què fem i fem el què pensem, tot sentint la íntima satisfacció de l'èxit o l'emoció de la descoberta i de la construcció. Cap, cor i mans s'estimulen i s'alimenten mútuament: quan més ens satisfà una cosa, més la fem i més n'aprenem. Només cal pensar en l'efecte d'aquelles paraules de felicitació que la mare i el pare li diuen al seu fill quan ha fet bé una cosa: s'ha dutxat tot sol o ha ordenat l'habitació o ha tret unes bones notes o ha parat bé la taula, etc. Les paraules de felicitació són un reforç de cor que animen el nen a repetir-ho i a fer-ho millor cada cop. Podem trobar molts exemples semblants a l'agrupament i a l'escola.

I tornant al tema que ens ocupa, com podem avaluar la qualitat educativa d'una activitat, d'una sessió o d'un entorn d'aprenentatge? Doncs justament aquestes tres potes màgiques de l'aprenentatge són les que millor ens poden informar dels punts forts i de les mancances, de la qualitat de la nostra forma d'educar.

Eduquem amb el cap, el cor i les mans

Sabem que nosaltres també...

- Eduquem amb el cap, amb les nostres reflexions i argumentacions.
- Eduquem amb el cor, amb les nostres emocions, amb la nostra passió.
- Eduquem amb les mans, amb la nostra actuació, amb el nostre testimoniatge.



A la classe, al cau, al grup d'esplai... ens preguntem...

- Quins elements de cap apareixen?, quines activitats?, quins temps?, quins espais?
- Quins elements de mans?, quines activitats?, quins temps?, quins espais?
- Quins elements de cor?, quines activitats?, quins temps?, quins espais? quines vivències?

Avaluem amb el cap, el cor i les mans

Fem una pràctica d'avaluació? Omplim cada zona dels tres cercles amb coses ben concretes que hem fet (avaluació) o que volem fer (programació).

Quines coses concretes escrivim a la zona 1?, i a la zona 2?, i a la 3?

I a les zones d'intersecció? De fet, a les interseccions trobem els aspectes educatius de més qualitat, aquells que integren dimensions diverses.

Quina pota del tamboret ens surt més llarga?, quina és la més curta? De fet, en la nostra anàlisi ens adonarem que podem fer sense pensar; o pensar molt sense fer gran cosa; o estar molt contents sense pensar ni actuar gaire.

Tampoc no cal buscar equilibris i proporcions perfectes de les tres dimensions, però sí que podem valorar si les tres potes apareixen de forma significativa i no només com una anècdota. Si es dóna aquest cas, tindrem l'indicador de «pota massa curta» i hi podrem posar remei.

En parlem?

- Pensem, actuem i sentim la satisfacció d'aconseguir-ho.
- Com és la nostra forma d'educar? Què prioritzem? Quina és la pota més llarga?
- Quina pota hem de reforçar a casa, al cau, a l'escola?, quina ens queda curta?
- Com pensem a partir de l'actuació? Com reformulem estratègies?
- Com valorem i celebrem els èxits i els fracassos? Quin pes donem a les emocions? Callem? En parlem? En traiem nous aprenentatges?

B.

Avaluació del creixement: les quatre boles màgiques

Si abans us parlava d'avaluar un «entorn d'aprenentatge» o d'avaluar la riquesa d'una «forma d'educar», ara ens centrem en la persona i avaluarem el seu progrés personal, el seu creixement, en relació amb les quatre àrees o espais interseccionats: biològic, cognitiu, emocional i social.

Biològic

Aquesta zona 1 va relacionada amb els aspectes biològics: la salut, la higiene, les habilitats motrius i els canvis en el creixement físic que experimenten els nostres nens i nenes, alumnes o fills.

Cognitiu

Fa referència als aspectes cognitius: la intel·ligència, la capacitat de raonar, el llenguatge, la facilitat o dificultat per expressar-se i explicar-se, la capacitat de comprensió i els coneixements en general.

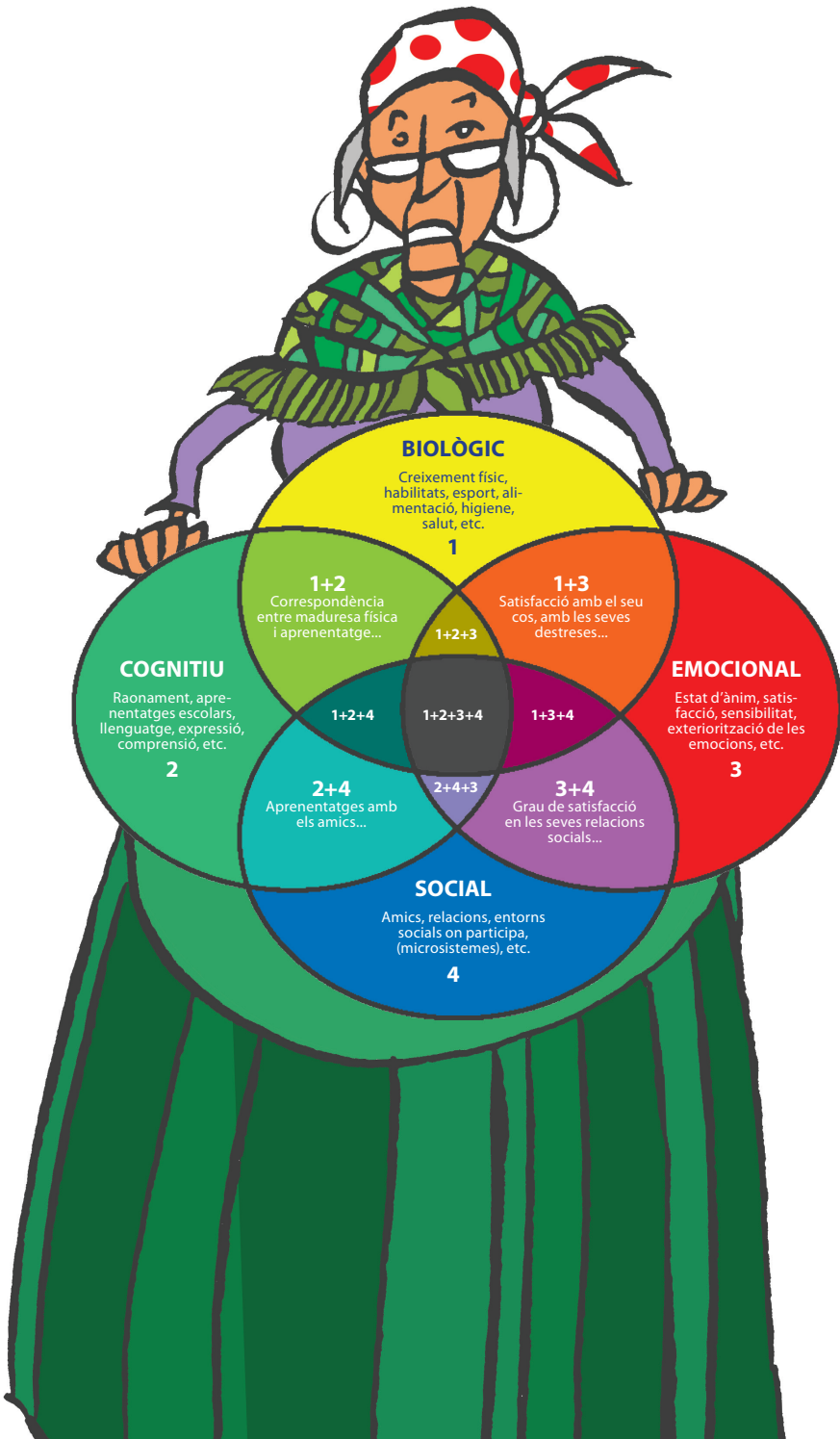
Emocional

Es refereix als aspectes emocionals: la satisfacció o insatisfacció, l'autoestima, les alegries i angoixes, el grau de felicitat personal, la sensibilitat, la capacitat d'expressar les pròpies emocions i també la capacitat d'autocontrol.

Social

Connectada amb els aspectes socials: els cercles de relació, els amics, la integració en el grup, el seu paper i l'actuació amb els altres.

A partir d'aquestes quatre zones apareixen tots els espais d'intersecció. Per exemple, la zona 3+4 (la intersecció entre emocional i social) fa referència al grau de satisfacció en les relacions de cada nen i nena amb els altres del grup, a l'acceptació o rebuig, etc.



BIOLÒGIC

Creixement físic, habilitats, esport, alimentació, higiene, salut, etc.

1

1+2

Correspondència entre maduresa física i aprenentatge...

1+3

Satisfacció amb el seu cos, amb les seves destreses...

1+2+3

COGNITIU

Raonament, aprenentatges escolars, llenguatge, expressió, comprensió, etc.

2

1+2+4

1+2+3+4

1+3+4

EMOCIONAL

Estat d'ànim, satisfacció, sensibilitat, exteriorització de les emocions, etc.

3

2+4
Aprenentatges amb els amics...

2+4+3

3+4
Grau de satisfacció en les seves relacions socials...

SOCIAL

Amics, relacions, entorns socials on participa, (microsistemes), etc.

4

A la zona 2+4 (intersecció entre cognitiu i social) hi trobarem tots els aspectes de l'aprenentatge social, l'intercanvi i el debat d'idees, la construcció de pensament juntament amb els companys, l'aprenentatge compartit...

I així podem fer el mateix amb totes les zones d'intersecció.

Com a educadors, valorem el progrés personal, el creixement d'en Daniel, per exemple, als 12 anys.

—Què podem dir d'en Daniel?

Si tots els educadors que el coneixem ens expressem de manera espontània sorgiran força idees; però si resseguim les 13 zones que acoten els quatre cercles i intentem dir alguna cosa de cadascuna —contrastant i consensuant (o no) les percepcions de tots nosaltres— ens adonarem que podem fer una valoració multidimensional, molt més ampla i rica d'en Daniel.

Això només és un esquema facilitador, una mena de «mapa de navegació» que ajuda a extreure les idees que tenim i posar-les sobre la taula per completar-les, repensar-les, qüestionar-les, arrodonir-les o consensuar-les entre tots els educadors.

No ens diu directament res d'en Daniel, però ens ajuda a ampliar la perspectiva, a no quedar-nos amb les quatre idees i percepcions de primer cop d'ull. De fet, ens obliga a ser més rigorosos. Evita les respostes simplistes, els tòpics i la visió de la part superficial de l'iceberg per anar més a fons.

Es tracta d'una ajuda per fer una valoració més àmplia del progrés personal de cada nen i de cada nena que tenim amb nosaltres.

En parlem?

- Parlem d'aquella nena que va arribar, fa tot just un mes?
- Què en diem del seu creixement físic, del seu aspecte, la seva salut?
- Què en diem del seu creixement cognitiu, la seva expressió parlada, les capacitats de raonament, els coneixements?
- I del creixement emocional, la identificació i control dels sentiments, la satisfacció, l'humor?
- I del seu creixement social, la integració, la capacitat de compartir, la capacitat de trobar solucions pacífiques i raonables als problemes?

... i per acabar



**Un estil de
fer, un estil
d'educar**



... segueix la gota que cau... i xof!



Un estil d'educar: serenor, rigor, emoció, compromís i satisfacció

Només són cinc paraules per destacar-ne algunes, però...

el meu to de veu,
la manera com miro o no miro als ulls,
les ganes que hi poso,
el que faig i com ho faig,
la importància que dono a les coses,
la calma i serenor amb què afronto les situacions difícils o la diligència en trobar vies de sortida,
l'alegria que experimento en el meu cor i manifesto als altres...

Tot això, tot, és una mena de còctel amb proporcions diverses de cada ingredient, que configuren el meu «estil d'educador».

Potser, un cop més, cal recordar que saber moltes coses, tenir molts coneixements i habilitats tècniques i intel·lectuals és important, és «el calamar», però l'arreboscat és aquesta barreja de components que els altres perceben com l'estil de fer, de pensar, de viure i d'educar.

I aquest estil te'l vas construir tu mateix i tu mateixa, juntament amb els altres, amb els companys i companyes que també s'han compromès com tu en la tasca d'acompanyar els nens i les nenes en el seu creixement.

Aquest estil no s'aprèn en un llibre ni en un curset, però llibres i cursets també hi contribueixen. No s'aprèn «per sempre», sinó que es va fent i refent en un procés continuat de progrés personal com a persona i com a educador, juntament amb el procés que també fan els nostres nens i nenes.



Aquest estil d'educador compagina l'humor amb el rigor, el compromís amb la flexibilitat, el pensament amb l'emoció, la visió de curta distància amb la mirada a l'horitzó llunyà, els arbres amb el bosc.

Quins són els ingredients del teu estil? I els teus punts més forts? Ho comenteu entre vosaltres?

L'autoconeixement és a la base del teu progrés personal i del teu compromís amb l'educació.

I ara no pensis que això ja s'ha acabat. El que importa no és tot el que has llegit, sinó tot el que has après i tot el que seguiràs aprenent amb els altres companys. Continua la teva història, fes créixer aquestes pàgines amb el cap, el cor i les mans.

En Daniel n'espera molt de tu, de mi, de nosaltres.
Tenim un repte apassionant.

Bibliografia

- AUSUBEL, D. P. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BAUMAN, Z. (2007): *Temps líquids*. Barcelona: Viena.
- BURNS, J. M. (1982): *Leadership*. Nova York: Harper Collins.
- DAMASIO, A. (2005): *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DE BONO, E. (1993): *Pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós
- DE BONO, E. (2000): *Simplicidad: técnicas de pensamiento para liberarse de la tiranía de la complejidad*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (2008): *Seis sombreros para pensar*. Barcelona Paidós.
- DE BONO, E. (2000): *Seis pares de zapatos para la acción: una solución para cada problema y un enfoque para cada solución*. Barcelona: Paidós.
- DELORS, J. (ed., 1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- ESSOMBA, M. A. (2008): *Codi obert. Programari lliure per a caps*. Valldoreix: MEGC
- HERSEY, P. i Blanchard, K. & Johnson, D. (2008): *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources*. (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- LÓPEZ, P. (1994): *Creativitat. Brainstorming-3*. Fitxes Cabdell, nº 11. Barcelona: MEGC.
- MORIN, E. (2000): *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya
- MORIN, E. (2001): *Tenir el cap clar per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana
- MASLOW, A. H. (1991): *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- MEIRIEU, P. (2006): *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*. Loverval: Labor.
- PESTALOZZI, J.H. (1986): *Com Gertrudis educa els fills*. Vic, Eumo.
- RATHS, J. (1971): "Teaching without specific objectives". *Educational Leadership*, 28, 714-20.
- RIART, J (2002): *Intel·ligència i cervell*. Barcelona: Estel
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- RIBERA, R. (1996): *El lloc bo*. Barcelona: MEGSJC
- VIGOTSKY, L. S. i al. (2001): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

