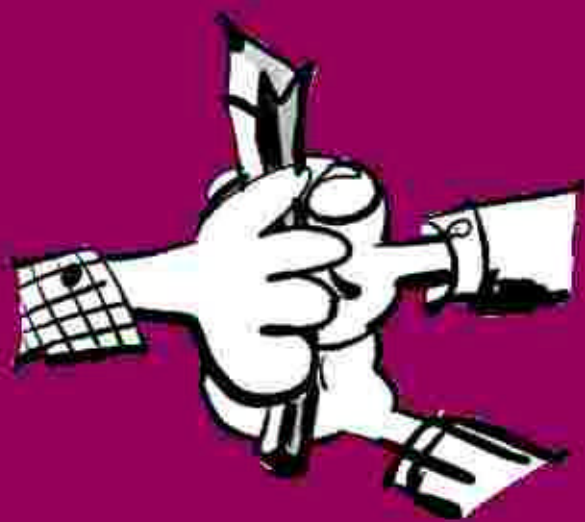


quaderns

EDUCAR SENSE INSTRUIR?



146

Cristòfol-A. Trepal

EDUCAR SENSE INSTRUIR?

Apunts per a una reflexió sobre el nostre sistema educatiu

Cristòfol-A. Trepal

INTRODUCCIÓ	3
1. EDUCAR I INSTRUIR	5
2. UN DIAGNÒSTIC DEL NOSTRE SISTEMA EDUCATIU: ELS RESULTATS D'APRENENTATGE	
2.1. Un sistema educatiu equitatiu?	8
2.2. El fracàs escolar i algunes dades de Primària	10
2.3. El nivell ha baixat?	10
3. DIFICULTATS I REPTES ACTUALS PER A LA INSTRUCCIÓ	
3.1. El descrèdit del saber	13
3.2. El “fast food” intel·lectual	14
3.3. El format “zapping” de la didàctica	15
3.4. El culte a les emocions de xoc	16
4. LA DIFICULTAT NUCLEAR: EQUITAT, EXCEL·LÈNCIA I TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT	18
5. CONCLUSIONS PROVISIONALS	21
NOTES	28
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I WEBS CONSULTADES	31

Des dels seus inicis, el Centre d'Estudis Cristianisme i Justícia ha estat interessat per les diverses problemàtiques del món escolar i de la joventut. Jesús Renau i Teresa Iribarren van ser els primers a proposar les reflexions dels nostres seminaris, en el Quadern n. 10, de 1985. L'any següent, fou Gabriel Codina qui en el Quadern 15 va parlar-nos de *Fe i justícia en l'educació*. Per altra banda, també han estat diversos els Quaderns que s'han interessat pel món de la joventut, citem: el n. 41 de JM. Lozano, el n. 62 de Joaquim García Roca sobre *Les galàxies dels joves*, i també el n. 106 sobre la joventut en risc, d'E. Falcón.

Els nostres seminaris interns i trobades de reflexió han convocat en diverses ocasions a membres del nostre Centre, juntament amb altres especialistes del món de la docència, per estudiar alguns dels temes que la societat espanyola ha debatut en aquests anys. De la darrera trobada en sortí un seminari reduït format per Tere Iribarren, Lluís Ylla, Lluís Sols, Cristòfol Trepap, Carme Molist, Llorenç Puig i Francesc Riera.

De seguida s'encomanà al professor Cristòfol-A. Trepap que escrivís un Quadern a partir dels temes tractats en el seminari, amb tota la seva originalitat i creativitat, i sense limitar-se a recollir les reflexions acumulades.

Cristianisme i Justícia
Octubre 2006

Cristòfol-A. Trepap és professor titular de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat de Barcelona.

Amb la col·laboració de:



INTERNET: www.fespinal.com • Dibuix de la portada: Roger Torres • Edita CRISTIANISME I JUSTÍCIA • R. de Lluïria, 13 - 08010 Barcelona • tel: 93 317 23 38 • fax: 93 317 10 94 • info@fespinal.com • Imprimeix: Edicions Rondas S.L. • ISSN: 0214-6495 • Dipòsit legal: B-7489-07 • ISBN: 84-9730-161-1 • Dipòsit legal: B-17650-07 • Març 2007

La Fundació Lluís Espinal li comunica que les seves dades procedeixen del nostre arxíu històric pertanyent al nostre fitxer de nom BDGACIJ inscrit amb el codi 2061280639. Per exercitar els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició poden dirigir-se al carrer Roger de Lluïria, 13 de Barcelona

INTRODUCCIÓ

– Christian. Fes el favor de seure bé i de callar.
– Cállate tu, capulla de mierda.

Toni Sala: *Petita crònica d'un professor de Secundària* (2001)¹

L'any 2001 un professor de Llengua catalana i literatura, Toni Sala, va escriure un llibre titulat *Petita crònica d'un professor de secundària*. Hi descrivia un curs escolar en un centre de secundària. Va constituir un autèntic èxit de vendes. Sembla que el professorat de secundària va contribuir-hi, ja que bastants professors i professores van identificar el to del llibre amb la seva realitat professional. I això que Toni Sala, professor jove, no pretenia denunciar res, sinó simplement presentar el dia a dia d'un centre públic.

El llibre va ser molt criticat per pedagogs, polítics i experts en educació perquè, d'alguna manera, reflectia un món que contradeia les teories pedagògiques en què es basa el nostre sistema educatiu. No tinc cap dubte que l'atmosfera del llibre coincideix amb el que em diuen els professionals de l'ensenyament, aquells i aquelles que, dia a dia, han de gestionar l'aprenentatge dins d'una aula d'infants, púbers o adolescents. Una aula cada cop més difícil, com ho revela l'anècdota amb què hem volgut encapçalar aquesta introducció².

Probablement és aquesta una de les estranyes situacions que viu l'ensenyament d'aquest país: el profund abisme que separa els professionals d'aula, sobretot en la xarxa de l'ensenyament públic, del món pedagògic universitari –i per extensió, de tota mena d'experts i tècnics de les Administracions Educatives–. De fet, per parlar i prendre decisions sobre el sistema educatiu, al professorat mai no se'l sol tenir em compte; en canvi els pedagogs i experts sí que tenen influència en les decisions dels polítics. En aquest quadern intenta-

ré, sense pretendre abastar tota la complexitat del fenomen, reflexionar sobre l'estat de l'educació reglada al nostre país (Primària i Secundària) sense tancar els ulls a la realitat, tot emfasitzant la percepció que en tenen els professionals d'aula, als quals s'escolta poc o gens. No deixa de ser sorprenent que en les jornades, simposis, congressos i intervencions mediàtiques que estudien o parlen de l'educació sempre hi hagi sindicalistes, experts, psicòlegs, polítics, tècnics... i gairebé mai mestres o professorat de secundària en actiu³. Tot i ai-

xí no em considero portantveu de ningú i les idees i errors d'aquesta reflexió només són meus.

En un altre ordre de coses, durant el curs 2005 i 2006 hem assistit a uns quants actes més de crispació política i social del nostre país, aquest cop a propòsit del debat i aprovació de la darrera llei orgànica d'educació (LOE), la sisena de la democràcia. Ha estat sorprenent la presència pública i mediàtica d'alguns cardenals, bisbes, religiosos i religioses en les manifestacions, certament massives, en contra de la política educativa del govern socialista. Així, doncs, per primer cop determinats sectors de la jerarquia –que no van pas animar cap manifestació contra la guerra de l'Iraq tot i que el Vaticà va condemnar explícitament aquell conflicte bèl·lic– es manifestaven públicament, i per descomptat de manera legítima, contra un govern democràtic i col·laboraven així a incrementar la crispació social. Dos eren els problemes que van mobilitzar els senyors bisbes: la lliure elecció de centre i l'ensenyament de la religió. ¿Són aquests, però, els problemes més greus que tenim plantejats en el món de l'educació a casa nostra?

Finalment no puc defugir l'explicitació de la meua visió de les coses per una senzilla raó: no seré objectiu. No crec que ningú ho pugui ser. Com deia José Bergamín: *soy un sujeto y no un objeto y por lo tanto necesariamente subjetivo*. D'entrada confesso que sóc creient i que aspiro a viure i a morir en el si de l'Església catòlica. Crec, a més, que el fonament de la democràcia consisteix a admetre que, com a molt, un només té una petita part de la veritat i que la for-

mulació dels seus judicis sempre resultarà incompleta. Per això l'única manera que tinc a l'abast de no manipular el lector o la lectora és manifestar clarament l'essencial de la meua visió de les coses en relació al tema d'aquest quadern.

En primer lloc ha de quedar clar que no sóc partidari de fer cap selecció social a través del sistema escolar. Crec, ben al contrari, que l'escola ha d'intentar donar a tothom una igualtat d'oportunitats dissimètrica, és a dir, afavorint amb més recursos, professorat i dedicació els sectors més desafavorits. D'altra banda no crec, d'acord amb els resultats i els coneixements de què disposem avui, que la comprensivitat radical del nostre sistema educatiu sigui el mecanisme idoni per evitar la selecció social. Em temo que, entre nosaltres si més no, en comptes d'evitar-la l'agreuja. Entenc per “comprensivitat radical” la teoria segons la qual l'alumnat ha d'estar junt a la mateixa aula fins als 16 anys fent el mateix, és a dir, seguint el mateix currículum, sense tenir en compte la diversitat d'actitud, interès i capacitat.

També crec, en contra de la majoria dels experts, que la instrucció –amb tan mala premsa avui– és bàsica i fonamental en la formació i educació de la ciutadania. I més en concret mai no he cregut que el tractament de la diversitat, tan radicalment com es planteja avui, tingui tècnicament possibilitats reals de construir coneixements amb possibilitat d'excel·lència. Finalment he de concretar que em referiré a l'àmbit de la comunitat autònoma catalana per raons de proximitat i coneixement.

1. EDUCAR I INSTRUIR

Proposo la tesi segons la qual la primera i més essencial funció de l'escola és la instrucció. Alhora, però en segon lloc en la jerarquia de l'anàlisi, l'escola té per missió col·laborar en l'educació de l'alumnat. Entenc per instrucció el disseny, la realització i l'avaluació d'activitats d'aprenentatge efectuat per un o més professors o professores de manera ordenada i d'acord amb un mètode encaminats a assolir determinats objectius didàctics amb un grup d'alumnes. Per educació, en canvi, entenc el conjunt d'accions i exemples mitjançant els quals els adults es proposen aconseguir el ple desenvolupament de la personalitat dels joves per integrar-los en la cultura adulta. En sentit més estret i potser restrictiu, en aquest quadern em centraré, dins del concepte d'educació, en el procés social a través del qual la futura ciutadania se socialitza, coneix els valors i els interioritza progressivament de manera que la seva adquisició es pot descriure i observar no només en les seves declaracions sinó també en les seves actituds⁴.

Crec que el principal rol del professorat a l'escola consisteix bàsicament a instruir. A l'escola s'hi va a aprendre fonamentalment allò que no s'aprèn ni a casa, ni a la televisió ni al carrer. Fora de la institució escolar ordinàriament ningú no aprèn ni a llegir, ni a escriure, ni a resoldre equacions, ni tampoc el nom de les notes en el pentagrama en clau de sol, ni a classificar els minerals o a establir la fórmula química de l'aigua. L'obtenció d'aquests coneixements

és missió exclusiva de l'escola. En canvi l'educació és una responsabilitat social. També de l'escola, però no només. El nen i la nena han d'aprendre a donar les gràcies, a menjar amb la boca tancada, a rentar-se les mans abans de dinar, etc. en el si de la família. L'escola, certament, hi col·labora però amb determinats límits, de vegades infranquejables.

Certament la instrucció forma part de l'educació. Encara que la instrucció

focalitza l'esforç en el missatge, la seva finalitat última és l'educació. Ningú no defensarà que es pot valorar sense saber o que es poden adquirir coneixements des de l'anomia. La qüestió fonamental, però, és que l'educació depèn de la societat, és a dir, fonamentalment, de l'entorn familiar, dels canals simbòlics de transmissió dels valors –la televisió, els mitjans audiovisuals, els jocs d'ordinador...– i la colla d'amics i amigues on els joves es troben identificats. Només en quart lloc l'escola pot col·laborar en la construcció de valors i encara. En una escola confessional això pot resultar una mica més fàcil per l'explicitació prèvia del seu ideari. Però a l'escola pública només es podrà informar i formar respecte als valors i principis que il·luminen les conductes col·lectives (la igualtat, la tolerància, la no discriminació per raons de gènere, la democràcia, etc.). Tant l'escola pública com la confessional tindran problemes per formar en aquells valors que il·luminen la vida privada, entre d'altres raons, perquè ha caigut el consens social sobre quins són aquests valors i quines han de ser les actituds que se'n desprenen⁵. Insistim: *per educar un nen cal la tribu sencera*⁶. Per això l'escola i el professorat són responsables de la instrucció dels joves i només col·laboren en la seva educació.

No vull pas dir, tot reclamant la primàcia de la instrucció, que mestres i professors “passin” de proposar l'aprenentatge de valors. Crec que en primer lloc el professorat té l'obligació de formar els valors i les actituds que es desprenen de la instrucció de la disciplina o conjunt de disciplines que ensenya (les imparteixi globalitzadament, a par-

tir de centres d'interès o d'una manera més clàssica). I això tant en relació als valors més generals com als que cerneixen a l'esfera més concreta o normativa. Així, per exemple, en Matemàtiques no formularà un problema en termes racistes, en Ciències Naturals informará sobre els aspectes científics de l'equilibri ecològic (cosa que ajudarà a la formació d'actituds de respecte envers el medi ambient), en Ciències Socials proposarà l'aprenentatge dels drets humans, de l'origen de la democràcia, del resultat i de les causes de les grans guerres del segle XX, etc. Són exemples dels coneixements que constitueixen una base per interioritzar valors i actituds col·lectives que poden ser assumibles com a codi ètic universal.

En segon lloc el professorat forma valors assumibles per a tothom en la forma de realitzar les activitats d'aprenentatge a l'aula i en la seva valoració dels treballs i comportaments de l'alumnat. El respecte a la paraula i opinió d'un company o companya, la contenció a no dir immediatament el que a un se li acut (la necessària i urgent reivindicació de la cultura de la contenció i del silenci), la valoració positiva de la feina ben feta i feta a temps, de la puntualitat, etc. són indiscutiblement valors en la construcció dels quals col·labora el professorat. Aquesta construcció serà més potent i eficient en la mesura que obtingui la col·laboració d'altres professors i de la pròpia família. I serà del tot inoperant si la família el contradia. També el professorat té l'obligació de ser coherent entre el que diu i el que fa. No pot, per exemple, exigir i valorar treballs fets a temps si després triga setmanes a lliurar

les correccions; no pot demanar puntualitat si ell o ella no és puntual, no pot educar per a la salut i després fumar en públic davant de l'alumnat, etc.

Finalment el professorat té l'obligació de formar a través de les seves matèries i del reglament del seu centre aquells valors que il·luminen la nostra conducta col·lectiva (drets humans, tolerància, igualtat de drets, participació, respecte a les creences i idees dels altres

i d'altres cultures, lluita contra la xenofòbia i el racisme, etc.).

Fora d'aquests tres grups de valors –els derivats de la disciplina, els de la realització de les activitats d'aprenentatge i els valors consensuats sobre el comportament col·lectiu bàsic– el professorat dels centres públics, en la meua opinió, no té obligació imperativa de fer res més, llevat que estigui explicitat en l'ideari del centre on treballa⁷.

2. UN DIAGNÒSTIC DEL NOSTRE SISTEMA EDUCATIU: ELS RESULTATS D'APRENENTATGE

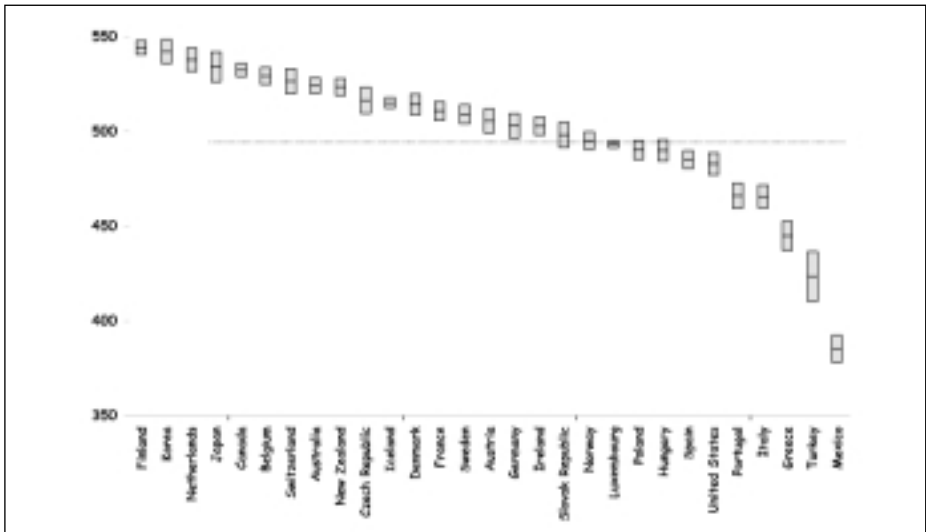
Baixem ara a les realitats. ¿Què ens diuen les xifres sobre els resultats d'aprenentatge a Espanya? Segons l'informe Pisa del 2003 la situació és la següent: de 40 països Espanya se situa en el lloc 26 en cultura matemàtica i comprensió lectora i en el 27è en resolució de problemes. Si l'any 2000 en comprensió lectora arribàvem als 493 punts (la mitjana de la OCDE és de 500), l'any 2003 baixàvem a 481. El mateix s'esdevé en ciències (491 l'any 2000 i 487 el 2003)⁸. Pel que fa a les matemàtiques i a la resolució de problemes em remeto als quadres. Crec que no calen comentaris⁹.

2.1. Un sistema educatiu equitatiu?

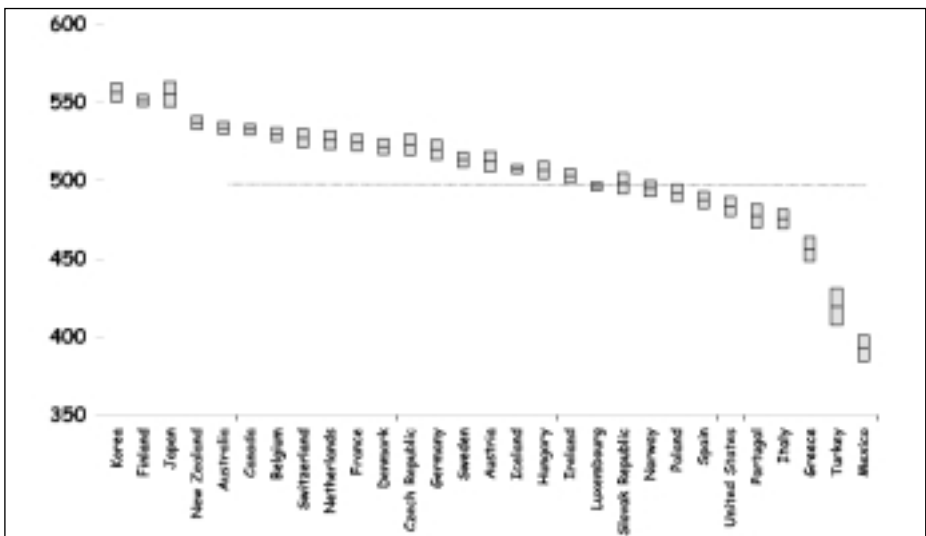
Tant el Ministeri d'Educació com alguns experts afirmen que els resultats de Matemàtiques són una mica superiors als resultats del PISA-2000 (la qual cosa és certa). Però callen que el resultat en comprensió lectora i resolució de problemes ha baixat. El que més sorprèn, però, és que afirmen que de l'informe se'n desprèn que el nostre sistema educatiu és força equitatiu perquè en l'anàlisi per nivells hi ha una bona part de l'alumnat avaluat que es troba situat en els àmbits mitjos (nivells 2, 3 i 4, de 6 en total). Això, a més, ha estat utilitzat per mostrar les bondats del sistema

comprensiu hispànic. Però això no és cert. El nostre sistema educatiu, segons es desprèn de les dades, tampoc no és equitatiu.

Aquells països que tenen un alt nivell d'excel·lència (nivells 5 i 6), com Finlàndia, també redueixen el nombre d'alumnes molt deficitaris (nivell 1 o per dessota d'1). Per tant l'excel·lència no està necessàriament renyida amb el fracàs escolar. El 23% de l'alumnat espanyol de 15 anys es troba precisament en el nivell 1 o per dessota de l'1. A Finlàndia, per exemple, només ho és el 6%. El fet que el nostre sistema tingui molts alumnes en els nivells mitjos es



Quadre 1
 Resultats per països en cultura matemàtica ordenats per puntuació obtinguda (Pisa 2003)
 Font: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/47/35288394.xls>



Quadre 2
 Resultats per països en resolució de problemes ordenats per puntuació obtinguda (Pisa 2003)
 Font: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/46/35288403.xls>

deu precisament a la falta d'excel·lència (només un 8%) i s'obté perquè no redueix gens el percentatge d'alumnes molt deficitaris (23%).

No crec que sigui motiu d'especial satisfacció estar situats per dessota de la mitjana, disposar d'una excel·lència mínima i tenir un alt percentatge d'alumnat deficitari. Com a molt, doncs, estem instal·lats en la mediocritat ja que, com bé diu Jaume Graells i Veguín, membre del Consell Escolar de Catalunya: *no resulta creïble que es pugui parlar d'equitat del nostre sistema educatiu quan un 23% de la població estudiada se situa en uns nivells molt deficitaris de coneixement.(...)Ens trobem amb uns percentatges molt elevats de població amb uns nivells que podríem qualificar d'analfabetisme funcional i, en l'altre, un percentatge insignificant d'alumnes que assoleixen nivells d'excel·lència. No ens ha de satisfer que en els nivells mitjos tinguem un dels percentatges més alts d'alumnes de països de l'OCDE ja que això no s'aconsegueix per la reducció del fracàs escolar sinó que es nodreix de la manca de nivells de competència*¹⁰.

2.2 El fracàs escolar i algunes dades de Primària

Pel que fa a la Secundària Obligatòria també cal ressenyar que som un dels països de l'OCDE amb un percentatge més alt de fracàs escolar (més del 30% de l'alumnat matriculat no promociona l'etapa). Per darrere nostre només hi tenim la República Txeca, Turquia i Mèxic¹¹. Això, en principi, podria tenir una lectura positiva ja que voldria dir

que el nivell d'exigència per assolir els resultats de l'etapa continua sense capítular per part del professorat, més si es té en compte amb quins criteris de baix nivell arriben a ser aprovats alguns alumnes al final del quart curs de l'ESO. Perquè, atesa l'experiència, sempre existeix la temptació d'assolir percentatges de promocionats més alts a base d'interpretar a la baixa l'assoliment dels objectius. No deixa de ser dolorós que alguns centres pel que fa a l'ESO hagin rebut pressions de l'administració educativa perquè suspenen massa. ¿Per què no es planteja l'Administració Educativa que potser són els alumnes suspesos els qui no aprenen prou?

D'altra banda les avaluacions de l'educació Primària a Catalunya pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu tampoc no són gaire bons. El percentatge d'encerts en les proves de Llengua Castellana és del 65% (per cert la mateixa que a Espanya), el Coneixement del Medi Social i Natural arriba al 68% (però el que es refereix al Medi Social i Cultural de Catalunya baixa al 57%) i pel que fa a Matemàtiques tampoc no es supera el 57%¹². Com es pot observar a Primària ens trobem també entre un 32% i un 43% que no encerten les preguntes o grup de preguntes globalment segons les àrees. Probablement es podria detectar aquí l'origen de la bossa de fracàs que esclata a la Secundària Obligatòria. No, tampoc la Primària no va bé.

2.3 El nivell ha baixat?

Davant d'aquests resultats ¿podem dir, com sovint s'afirma, que ha baixat

el nivell? És una pregunta difícil de respondre entre d'altres raons perquè només parlem de percepcions i no s'han dut a terme estudis rigorosos. Ara bé, en les converses i contactes que he mantingut amb els professors i professores de Secundària sol ser habitual la percepció segons la qual la qualitat dels aprenentatges ha sofert una erosió important si es compara amb la situació anterior a l'inici de l'aplicació del model comprensiu.

Als anys 80 encara hi havia analfabets dins de la població menor de 20 anys i ara ja no n'hi ha. L'any 1997 la població que tenia només els estudis primaris entre els 25 i els 65 anys era del 45%. Ara bé, entre els compresos entre els 25 i els 34 anys aquest percentatge disminuïa fins el 15%¹³. Fa 20 anys el percentatge de població menor de 25 anys que era capaç d'escriure en català era molt baix i, en canvi, avui –si més no a la universitat– pràcticament tothom pot escriure en català encara que la seva llengua vehicular sigui el castellà. Per tant des d'aquest punt de vista no cal ni dir que el nivell ha pujat. Però ¿i si comparem el nivell de matemàtiques, de llengua i literatura, de geografia i història i de llengua estrangera entre els alumnes que cursaven la revàlida de grau elemental (equivalent ara al final de segon curs de l'ESO) o de grau superior (a final de quart d'ESO)? O si comparem els rendiments de nens i nenes de 10 anys d'avui amb el model d'ingrés al batxillerat que s'exigia abans?

Davant la proposta de comparar aquests resultats es podria argüir, i amb raó, que ara, a la Secundària, hi és tot

l'alumnat i que abans, especialment als centres de l'antic BUP, només hi accedia un grup seleccionat¹⁴. Per tant la meua proposta no consistiria a comparar els resultats globals entre els qui passaven l'examen d'ingrés al batxillerat als 10 anys o la revàlida de grau elemental als 14 i tots els qui ara fan 5è de Primària i 2n d'ESO. Es tractaria de comparar quin és el percentatge actual que seria capaç d'obtenir una manifestació de coneixements conceptuals i procedimentals equivalent. Posem per cas, com sovint es diu, que passaven la revàlida elemental als anys 60 només un 25% o 30% del conjunt de nois i noies de 14 anys. ¿El percentatge actual entre els nois i noies de 14 anys seria el mateix, menor o superior que el dels anys 60? Es tractaria de triar, en continguts comuns, els problemes de matemàtiques, la traducció d'idioma estranger, la prova de literatura i de geografia i història... Negar-se a intentar la comparació buscant arguments fal·laços fa sospitar que actualment aquell percentatge que als 14 anys assolien uns resultats, avui considerats excel·lents, ja no es produeix i que, en conseqüència, en els darrers anys d'aplicació de la comprensivitat un dels aspectes que ha caigut és l'excel·lència (aspecte que confirmarien els resultats dels PISA 2000 i 2003). En aquest sentit el nivell hauria baixat. I que consti que a l'examen d'ingrés (entre els 9 i 10 anys) es demanava una divisió amb la prova del nou, un dictat on no es podien fer més de tres faltes d'ortografia i una redacció. Com es pot veure, tot procedimental. Al grau elemental, tant en matemàtiques com en literatura, als 14 anys, es demanaven

també dimensions procedimentals i capacitat d'aplicació més que no pas declaració de coneixements conceptuals (resolució de problemes, àlgebra, anàlisis lingüístiques, producció de textos...).

També es pot, però, raonar a favor de la davallada del nivell instructiu que a molts dels instituts de batxillerat –especialment a la perifèria de Barcelona– els alumnes assistents eren de classes socials poc afavorides als quals s'oferia l'única oportunitat que tenien a la vida de desenvolupar les seves capacitats i els seus interessos. Tot i que no s'ha verificat, és una opinió àmpliament compartida –i per tant una percepció amb què

s'ha de comptar– que, amb la generalització de la comprensivitat radical, això s'ha estrocat. Molts professors creuen que el percentatge d'alumnat procedent d'un medi social menys afortunat, gràcies a l'ambient dispers creat a les aules durant els anys 90 i, en especial, a l'aberració educativa que ha suposat la promoció automàtica de curs i de cicle¹⁵, ha vist barrat el seu accés a les carreres que es poden qualificar de més “dures”. Potser és aquest el contrapunt més sagnant de caràcter qualitatiu a l'evident pas endavant que ha suposat l'existència d'una atenció generalitzada fins als 16 anys.

3. DIFICULTATS I REPTES ACTUALS PER A LA INSTRUCCIÓ

Fins a aquí els resultats. Passem ara a resumir algunes de les principals dificultats de la instrucció derivades dels canvis operats en la societat hispànica actual i dels seus valors dominants. Sense pretendre abastar-los tots es poden identificar quatre grans problemes: el descrèdit del saber, la filosofia del *fast food* intel·lectual, el format *zapping* de la didàctica i el culte a les emocions de xoc. El problema nuclear, el tractament de la diversitat, el tractarem a banda.

3.1. El descrèdit del saber

El saber i el coneixement semblen haver perdut atractiu i prestigi entre els valors dominants de l'alumnat. Sembla que intueixen, erròniament, que la possessió de coneixements i de competències tècniques ja no és una manera segura de trobar una feina en el futur ja que l'univers mediàtic que contemplen els convida a creure que en la nostra societat és molt més fàcil obrir-se camí en camps aliens al saber com l'esport, la propaganda o fins i tot les passarel·les. O que l'oportunitat de triomfar és fàcil i ràpida com semblen evidenciar programes televisius de l'estil Operació triunfo. La desmotivació de l'alumnat que molts professors pateixen a l'aula és

possible que provingui en part d'aquí i que sigui una de les causes de l'escassa qualitat dels aprenentatges. Sembla com si bona part de l'alumnat, passivament, especialment a la Secundària, esperés que el professorat el motivés per tal de posar-se a treballar.

Crec que no s'ha de cedir en aquest aspecte. És bo que el professorat, en visites a una bona instrucció, conegui tècniques de motivació; però, en última instància, l'alumnat ha d'experimentar –encara que sigui per la força– que hi ha coses que s'han de fer encara que en aquell moment no s'hi sentin motivats o no arribin a comprendre'n del tot els motius. És cert que els humans naixem dotats de curiositat. Però des del punt de

vista de la retribució psicològica s'identifiquen dos grans blocs d'activitats: les de consum i les autorealitzadores. Aquest segon tipus d'activitats, entre les quals hi ha totes les activitats educatives, no es demanden espontàniament perquè per demanar-les cal disposar d'una sensibilitat que només prové del resultat de la seva pròpia exercitació. Són activitats que al començament tenen un cost sense retribució i per això no es reclamen sinó que s'han d'imposar. Només quan s'han injectat per força s'obren noves possibilitats i inquietuds i és llavors quan apareix la satisfacció o retribució i pot sorgir la demanda motivada¹⁶.

El professorat ha de ser conscient que ha d'imposar activitats sense retribució immediata, únic camí per aconseguir la possibilitat d'aprenentatge. Deixar fer i deixar passar de curs sense imposicions és un mal servei, en especial a l'alumnat més desafortunat. Col·labora també a la desídia de l'alumnat el fet que, probablement, el model de societat que se'ls presenta en aquestes edats s'assembla a un "parc temàtic", on res és consistent i on les prioritats són l'oci, la frivolitat i la superficialitat. El moment del compromís, si arriba, sempre s'allunya cap al futur. En aquest context la trobada personal de l'acte educatiu i instructiu no es produeix i l'esforç de l'estudi no sembla tenir massa sentit. Un sistema educatiu difícilment pot superar la societat que el crea i el manté. Cal ser conscient d'aquest repte i, sense defallir, intentar aconseguir que l'alumnat aprengui encara que sigui posant-hi només voluntat.

3.2 El "fast food" intel·lectual

Una altra dificultat neix de la cultura de la immediatesa, del que s'ha anomenat *fast food* intel·lectual. Avui tota acció, com s'ha dit, ha de tenir una satisfacció ràpida. Sembla com si, dins de les dimensions espai-temps, pilars de l'experiència humana, s'hagués contret la temporalitat. Regis Débray l'ha qualificat de *cultura de l'extensió*¹⁷ perquè es dóna prioritat a l'espai per damunt del temps i a la immediatesa abans que a la durada. Bona part de les noves ofertes tecnològiques, especialment les de l'oci, col·laboren a la construcció i manteniment d'aquesta cultura. Aquesta apoteosi de l'instant dificulta la comprensió de molts esdeveniments, els simplifica i alhora xoca frontalment contra la lentitud de l'adquisició del coneixement. Efectivament, no ens podem acostar a l'esfondrament de les Torres Bessones de Nova York sense apel·lar a la religió islàmica, en concret al wahabisme saudita, a les diverses filiacions coràniques i, en definitiva a la curta i llarga història de les relacions de l'islam amb l'occident. Amb el presentisme actual, si no s'educa el temps i la durada, resulta fàcil atribuir el fet a elements senzills i fàcils de resoldre invocant es-lògans emotius primaris i proposant accions i respostes simplistes... com malauradament les notícies de cada dia ens demostren de manera fefaent.

Resulta, però, que aquesta immediatesa és incompatible amb l'aventura de l'aprenentatge. El camí del conèixer no té fi i l'adquisició de conceptes, valors, hàbits i mètodes és necessàriament lenta. El grau d'abstracció que precisen les matemàtiques –que probablement a par-

tir de cert àmbit no és assolible per tothom— costa temps i esforç. El mateix podríem dir de la comprensió dels canvis històrics o de la capacitat de saber-se expressar correctament per escrit. I ja no parlem de l'estudi d'un instrument musical, de desenvolupar la sensibilitat per gaudir de la música de Mozart o de la lectura de la poesia...! Heus ací una de les dificultats que tenim avui a l'aula: per aprendre cal esforç, disciplina i, sobretot, constància. Aquestes actituds difícilment encaixen amb la immediata-sa efímera de l'actual cultura audiovisual. No ens hauríem, per tant, de fiar d'aquelles teories que ens proposin dreceres per a l'estalvi en l'esforç d'aprenentatge. *No hi ha manera d'aprendre un idioma estranger en quatre dies ni d'esdevenir assenyat fent trampes*¹⁸.

3.3 El format “zapping” de la didàctica

Zygmunt Bauman ha posat el dit a la nafra en qualificar la nostra societat de “líquida”. Hem passat segons ell, de la modernitat sòlida, que tenia com a objectiu la durabilitat i com a referents valors relativament estables, a una modernitat fluïda. En l'àmbit escolar aquesta fluïdesa es tradueix en rapidesa, superficialitat i en el consum apressat dels nostres alumnes, trets que trasbalsen les formes d'ensenyar. Segons Bauman, el nostre món, saturat d'informacions, és paradoxalment una màquina d'oblidar i ha fet del coneixement un estri *prêt-à-porter* i *prêt-à-jeter*¹⁹. Això ha portat la didàctica de l'aula a l'abús del zapping, és a dir, a la necessitat de diversificar constantment les activitats no pas per

aconseguir aprenentatges sinó per mantenir els alumnes en una mínima atenció, finalitat no sempre coronada per l'èxit. Aquesta didàctica, a més, és conseqüència, i alhora reforça, la desaparició de l'esforç, d'allò que tradicionalment anomenàvem estudi, és a dir, l'activitat interna i personal de cada alumne/a per organitzar una informació, processar-la i convertir-la en coneixement significatiu i durable per mitjà de la memòria. La utilització de les didàctiques de l'interès, de l'activisme, del debat, de jocs de rol o del que sigui com a estratègies d'aprenentatge—que certament el poden facilitar— no exclou el retrobament final i particular de cadascú per convertir la informació rebuda o trobada en coneixement personal. Si no hi ha estudi—i l'estudi pressuposa silenci exterior i interior— no hi ha pròpiament parlant alumne i mestre, sinó espectador i actor. Quan això s'esdevé l'escola queda emmarcada en l'àmbit de la guarderia i de l'entreteniment més que no pas en el de l'ensenyament i l'aprenentatge. I, lògicament, d'aquest procés en deriva un malestar docent que no és només l'efecte d'una crisi passatgera sinó d'una malaltia més aviat crònica amb la qual, qui vulgui ser docent, s'haurà d'habituar a conviure-hi.

A més de la progressiva desaparició de l'esforç també podem assenyalar que en l'actual context social la multiplicació d'activitats d'aprenentatge ha incapacitat bona part de l'alumnat a seguir un discurs oral o escrit d'una certa extensió ja que no entra dins del valor potencialment lúdic de les altres activitats. Escriure i llegir com a activitats d'aprenentatge són activitats que es troben

lluny de l'actual imperialisme de la imatge i de la proliferació dels “debats”.

Pel que fa a l'ús de la imatge –la fecunditat d'aprenentatge de la qual ningú no nega– s'ha caigut sovint en la fal·làcia de creure que la visibilitat està dotada d'una significació transparent a la qual no li cal cap mena de context significatiu. El que es veu, més que no pas la paraula escrita, provoca emocions immediates i potencialment fortes i “mostra” la realitat de manera superficial, però no per això aquesta esdevé “comprensiva” o dotada de significat com ho ha denunciat amb contundència Giovanni Sartori. Efectivament, per més que observem un llac no deduirem la formulació química de l'aigua, coneixement que depassa la “visibilitat” i precisa de l'abstracció conceptual. Efectivament, l'ús indiscriminat o sovintejat de la imatge erosiona l'abstracció i anul·la progressivament l'esforç mental. Crec que podem observar a l'aula com *la cultura de la imatge trenca el delicat equilibri entre la passió i la racionalitat*²⁰, és a dir, entre la gamma de sensacions que provoquen els fets i la capacitat d'entendre'ls mitjançant la conceptualització i els símbols.

Pel que fa al debat també cal remarcar la dificultat de corregir els aspectes més retòrics –la forma correcta de parlar– i sobretot el treball de l'argumentació. Els alumnes, més sovint del que caldria, solen refugiar-se al darrere de formulacions com “és la meva opinió” quan se'ls acaben els arguments, si és que els tenen. I sovint confonen la seva opinió amb pensament, quan de fet el triomf acrític de l'opinió com a final del

debat no deixa de ser precisament el fracàs del pensament.

La imatge i el debat –sobretot quan conflueixen en la televisió– són generadors d'emocions, el consum de les quals s'ha ensenyorit no només de l'alumnat sinó també dels adults com a conseqüència de la cultura audiovisual. Sembla com si no poguéssim ser crítics de realitats que coneixem per la premsa escrita o a través d'altres mitjans no televisius. Sabem dels desastres de Darfur (Sudan) i dels milions de morts a Congo, o dels desastres de les guerres de Txexènia però això no provoca cap manifestació ni cap manifest crític. Només existeixen les guerres que surten per la televisió encara que siguin molt menys destructives que les que s'amaguen a l'escenari mundial de l'audiovisual. De la mateixa manera el debat polític que apareix per la televisió va sovint al darrere de la creació d'emocions ja que és aquesta la que, en una progressiva erosió del pensament abstracte, motiva voluntats i fins i tot aconsegueix aplegar vots, requisit formal per accedir al poder.

3.4. El culte a les emocions de xoc

El professor francès Michel Lacroix, que ha estudiat el consum creixent d'emocions en els darrers anys, distingeix fonamentalment dos tipus d'emocions: les emocions-xoc –majoritàries– (música eixordadora de discoteca, muntanyes russes de fira, consola d'ordinador, visionat de talk shows...) i les emocions-contemplació (audició serena d'un concert, lectura d'una novel·la o de poesia, delectació mirant un paisatge...)²¹. Les primeres són efímeres, dopants i noci-

ves perquè acaben matant la sensibilitat. Sovint afavoreixen el que és lleig, el que és repulsiu, horrible o pervers. Les estadístiques ens indiquen que un adolescent que ha mirat la televisió al llarg de la seva vida durant una mitjana de tres hores al dia (proporció considerada normal!) haurà assistit a 40.000 assassinats i 3.000 agressions sexuals²². L'emoció-xoc s'alimenta sobretot de les imatges del mal. Les segones, les emocions-contemplació, són les que generen sentiments, és a dir, vivències sentides internament que es caracteritzen per ser més durables i fins i tot per ser recuperables quan es necessiten. Serien aquestes emocions-contemplació les que entrarien en una autèntica educació emocional de les persones, també derivables de la instrucció.

Pel que fa a l'escola, el consum de les emocions-xoc —que inclinen sempre cap a l'acció— per part de nens i adolescents col·labora i en alguns casos motiva l'aparició a l'aula de problemes d'atenció. Només cal parar l'orella als comentaris dels mestres i professors per advertir que la dificultat de fixar l'atenció a l'aula és cada dia més gran i que ha augmentat considerablement el nombre de trastorns deficitaris d'atenció acompanyats d'hiperactivitat. En canvi, cada dia resulta més difícil educar per a les emocions-contemplació. Entre d'altres raons perquè, com hem dit abans, la construcció dels sentiments derivats de la contemplació pressuposa temps i alentiment del ritme. I, en segon lloc, perquè precisen el cultiu de l'admiració. Admirar ve del llatí *mirari* 'mirar' i *ad* que indica la direcció de la mirada i la seva vinculació amb el que es mira.

Només l'admiració ens impulsa envers allò que ens depassa i ens facilita la cerca de la pluralitat de significacions respecte del fet o persona admirada. L'admiració obre la vida interior a emocions portadores d'universalitat, fèrtils i que eleven el pla psicològic interior. Doncs bé, un dels entrebancs per al cultiu de l'admiració a l'escola és la dèria de l'igualitarisme.

Efectivament per admirar cal admetre que algú o alguna cosa són superiors; és aquesta superioritat la que fa que m'inclini d'alguna manera a l'excel·lència, estat o realització que valoro positivament. Si a priori resulta que tant li fa una cosa com l'altra barrem el pas a l'admiració, l'existència de la qual no implica pas falta de respecte mutu. Precisament un dels productes de l'igualitarisme ha estat l'actual valoració negativa de l'excel·lència fins al punt que els i les alumnes bons sovint s'amaguen i s'han de fer perdonar els bons resultats en el marc de la colla escolar. Com diu Michel Lacroix referint-se a França: "*en les aules regna un clima tirànicament igualitari. L'excel·lència, l'esforç, els dots, ja no són gaire apreciats. El cos professoral es plany que els millors alumnes adopten sovint una actitud de reserva prudent. Aquests alumnes, diuen, s'abstenen de participar per no despertar l'hostilitat dels seus companys, i adoptant aquest perfil baix miren de fer-se perdonar el fet de ser els millors*"²³.

Crec que bona part del professorat actual estaria d'acord amb aquesta observació a les aules de casa nostra. ¿És això el que es pretén amb la comprensivitat? Segur que no.

4. LA DIFICULTAT NUCLEAR: EQUITAT, EXCEL·LÈNCIA I TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT

La ideologia subjacent a la comprensivitat radical del nostre sistema educatiu afirma que nois i noies amb diferents capacitats i interessos, per tal d'assolir uns resultats d'aprenentatge mínims, descrits en els objectius generals d'una etapa o d'una àrea de coneixement, han d'estar junts a l'aula, si més no fins als 16 anys. És, es diu, una exigència d'equitat. D'altra banda postulen que aquest és el camí per assolir també l'excel·lència. Assenyalen que Finlàndia és el país que obté millors resultats i té un sistema comprensiu. Això darrer és parcialment cert i en parlarem més endavant.

El contrari d'aquesta posició és titllat de "segregador". Qui ho defensa és col·locat automàticament a les tenebres exteriors de la dreta o del pensament reaccionari perquè, diuen, pretén fer selecció social a favor dels més afavorits econòmicament a través de l'escola. Els partidaris de la comprensivitat radical, a més, sostenen que l'aprenentatge i l'excel·lència són possibles amb el segrest de totes i cadascuna de les eines de què tradicionalment disposava el professorat per mantenir la seva autoritat²⁴. Per la meua banda estic en condicions d'afirmar el contrari del que sosté la teoria de la comprensivitat radical tal i com s'ha aplicat al nostre país: a partir dels 12 anys, a la Secundària resulta tècni-

cament impossible, en l'estat actual dels nostres coneixements, la instrucció de qualsevol contingut que es vulgui impartir si a l'aula hi ha alumnes d'extrema desigualtat de capacitat i interès davant l'aprenentatge²⁵. Basti per donar suport a aquesta asseveració el que succeeix en l'aprenentatge de l'anglès amb els adults motivats.

Probablement la didàctica més avançada en metodologia de l'aprenentatge és actualment la de la llengua anglesa i, per extensió, la dels idiomes. La raó és ben senzilla: n'hi ha una gran demanda i aquell mètode que sigui més eficaç tindrà més possibilitats d'obtenir més guanys. Doncs bé, crec que no existeix cap metodologia de cap centre de-

dicat a l'aprenentatge de l'anglès que no procedeixi a fer un examen inicial per saber el grau de competència de l'estudiant en comprensió i expressió lingüística. En funció dels resultats obtinguts l'alumnat és situat en diversos estrats o cursos segons el grau de dificultat que s'ensenya. ¿Algú creu que si s'apren-gués amb més eficiència la llengua an-glesa en grups d'extrema diversitat de capacitats –fins i tot amb l'avantatge d'estar tothom motivat a aprendre– no es duria a la pràctica?²⁶

Quan es qüestiona la forma amb què la comprensivitat es duu a terme –i és el cas d'aquestes pàgines– se sol acusar a qui ho defensa, com s'ha dit, de proposar una escola per a “rics” (la classe dels “llestos”) i una altra per a “pobres” (la classe dels “rucs”). Crec que això no és cert. Malgrat les bones intencions, tant l'informe PISA com la percepció d'amplis sectors del professorat, semblen indicar-nos el contrari: la comprensivitat està aconseguint que ningú sigui massa llest de tal manera que tots, pobres i rics, si bé no acaben sent rucs del tot, se situen com a molt en la mediocritat²⁷. I això sense esmentar el reforç de la doble xarxa educativa²⁸. ¿És això l'equitat?

L'*aequitas* és l'adaptació de la norma jurídica a les particularitats de cada cas concret a fi d'evitar una interpretació rígida dels preceptes legals. Aplicat a l'ensenyament això es podria interpretar com la dedicació dels recursos de l'Estat (professorat, materials, recursos educatius...) a cada context social particular. És probable que en alguns contextos més desfavorits calgui fins i tot arribar a posar un professor o professo-

ra per a cada cinc alumnes i abocar-hi més finançament, mentre que a d'altres llocs això no caldria i podrien passar amb menys. Ara bé, no sembla que, segons els resultats de què disposem en aquests moments, sigui particularment equitatiu un sistema que aconsegueix certament que els resultats d'aprenentatge siguin homogeniament baixos o molt baixos. A la meua manera de veure la comprensivitat radical no resisteix el contrast amb la realitat i sembla un cop més que cal admetre que si la teoria no encaixa amb la realitat la que s'equivoca és la teoria i no pas la realitat.

Sembla clar, d'altra banda, que entre nosaltres el sistema comprensiu no facilita l'excel·lència. I és que l'excel·lència, fins ara, sempre s'ha aconseguit a través d'algun tipus de selecció. És cert que l'ampliació de l'educació a tothom és un dels avenços de la democràcia social. El que no sembla tan obvi, però, és que es pugui postular, ara com ara, que l'ensenyament de tothom sense cap mena de diversificació produeixi alhora un ensenyament de qualitat. De fet l'atenció a la diversitat és, de moment, un principi teòric però que es tradueix a la pràctica sovint en una oferta diversificada de diferent qualitat atesa la dificultat i la complexitat que suposa la gestió d'aquest principi a la realitat²⁹. És probable que, amb el temps i la recerca constant, acabem trobant sistemes i mètodes didàctics per dur aquest ideal a la pràctica de manera que progressivament s'arribi a tothom. Però en aquests moments si més no i en el nostre context, de la mateixa manera que la medicina no cura totes les malalties, la didàctica no pot oferir mètodes que siguin

aplicables a tots alhora en qualitat i excel·lència.

En alguns camps, a més, la comprensivitat és tan evidentment impossible que no hi ha hagut més remei que crear excepcions reglades. Actualment –i també està previst a la LOE– hi haurà IES que acolliran alumnes especialment dotats per a la dansa, la música i l'esport. ¿I com s'accedeix a aquests IES? Doncs per selecció d'entrada, per una prova d'ingrés. ¿En què quedem? ¿És que no és millor que els dotats per a la dansa, o per a la música, amb capacitat i interès per a aquests aprenentatges, aprenguin i estudiïn juntament amb els qui no tenen massa sentit del ritme? ¿Per quins set sous hi ha d'haver un centre d'alt rendiment esportiu per a aquells i aquelles que destaquen en educació física i capacitat esportiva? És que l'educació física i la música no són matèries reglades de l'ESO? Per què aquí sí hi ha selecció i no en alt rendiment científic o literari?

Finalment també em veig obligat a referir-me a una circumstància potser molt catalana –és l'únic àmbit que coneix una mica– però que pot resultar d'interès per a d'altres comunitats.

Entre alguns dels assessors i responsables del Departament d'Educació així com entre pedagogs i altres experts sol ser habitual insinuar que el professorat de Primària ho fa molt bé i que el Professorat de Secundària és el responsable que l'ESO no obtingui els resultats previstos³⁰. Això per què? Perquè el professorat de Secundària, argumenten, està encara massa interessat a ensenyar “continguts” disciplinars específics. Els i les mestres sí que saben harmonitzar

nens i nenes molt diferents i no estan obsedits per ensenyar continguts disciplinars sinó globalitzats, transversals, interdisciplinars, emocionals, transdisciplinars, procedimentals, etc. Doncs bé això tampoc no es correspon amb la realitat. Els problemes generats per l'extrema diversitat de capacitats i interessos arrenquen a l'ensenyament primari i allí no es resolen. Sé d'alumnes amb dèficits en el procés de lecto-escritura que no poden ser atesos per la mestra com caldria, i no per falta de voluntat, sinó per impossibilitat tècnica. Un cop a la setmana hi passa una professora o professor d'educació especial que s'hi entreté un estona... La mestra també fa el que pot quan té els altres ocupats en alguna activitat pacífica... Aquest o aquesta alumna anirà passant de curs en curs fins que s'estavellarà tard o d'hora. Perquè tampoc a l'ensenyament primari hi ha resposta per atendre tots i cadascun dels problemes alhora tenint tots els nens i nenes junts tota l'estona. El que sembla que s'esdevé a Primària és que els problemes poden resultar molt més camuflats com a conseqüència de l'edat de l'alumnat i de l'especial interès que mostren per aprendre entre els 5 i els 10 anys en general... (interès que es perd a partir dels 11/12 a gairebé tot el món...). Potser la Primària tampoc no va bé.

Finalment, per raons d'espai, deixo per a les conclusions les conductes disruptives o desajustaments conductuals, eufemismes per designar les faltes de respecte envers alumnat i professorat i les conductes violentes, el tractament equívoc de les quals va estretament lligat a la filosofia igualitarista que dona suport a la comprensivitat.

CONCLUSIONS PROVISIONALS

Davant del panorama que dibuixen els apunts precedents, què hem de fer? Suggerixo a continuació algunes conclusions provisionals a tall de propostes de reflexió i debat.

Segons un antic proverbi xinès si penses per a un any, planta arròs; si penses per a deu anys, planta arbres; si penses per a cent anys, educa el poble. Efectivament, l'educació i la instrucció d'un país, encara que sigui en un panorama tan canviant com l'actual, precisa temps i llarga durada si volem collir-ne fruits. Per tant els seus objectius es troben enllà del marc d'una legislatura. Cal, doncs, la combinació de dues dimensions bàsiques: estabilitat i flexibilitat.

1. Pel que fa a l'*estabilitat* no és bo que apliquem la sisena llei d'educació de la democràcia i que aquesta llei neixi coixa perquè l'oposició avisa que la canviarà si accedeix al poder. Cal un pacte entre tots, majoritaris i minoritaris, en el qual les parts renunciïn a algunes de les seves propostes. La instrucció pública d'un país és una qüestió d'estat.

2. Pel que fa a la *flexibilitat* caldria que una llei d'educació contemplés quatre principis estructurants: *currículum* obert, *autonomia* efectiva dels centres, *competència* intervinguda i, finalment, *avaluació* contínua i sistemàtica dels centres i del sistema.

2.1. Els *currículums* no haurien de ser enciclopèdics; haurien de precisar un contingut mínim obligatori, un contingut optatiu ampli dels quals els centres n'haurien de triar un nombre determinat, i un percentatge de contingut de lliure oferta de cada centre.

2.2. Per *autonomia* del centre s'entendria que aquest pogués distribuir efectivament l'horari, el nombre de matèries i la dedicació del professorat en funció d'un pressupost determinat que també hauria d'administrar. També caldria, en els centres públics, caminar cap a la creació d'equips docents i d'accés al cos de professorat dels centres per

vies que no siguin l'antiguitat i el concurs general de trasllat. I, certament, no es podria parlar d'autonomia dels centres si no es modifica seriosament el sistema de gestió creant les figures professionalitzadores de direcció i gestió.

2.3. Per *competència intervinguda* entenc la introducció de suports, millores i ajuts als professors a aquells centres que en les avaluacions externes obtenen més bons resultats i alhora són triats preferentment pels pares en primera opció. Això caldria intervenir-ho d'acord amb un marc legal que corregís aspectes no desitjats com el fet que l'àmbit social on s'ubica el centre tingui menys oportunitats extraescolars per al coneixement, o que la raó preferent per triar un centre sigui la proximitat física.

2.4. Finalment caldria introduir de manera sistemàtica i constant l'*avaluació externa del currículum* i de la gestió dels centres per cursos, cicles i etapes a fi de generar informació que permetés emetre judicis sòlids sobre indicadors contrastats i prendre decisions ràpides i també sistemàtiques per resoldre els problemes detectats sense haver d'esperar a una nova llei orgànica.

3. Cal confessar sense reserves que, d'acord amb diagnòstics honestos la nostra realitat educativa és força deficient o, si més no, notòriament ineficaç³¹.

Els catedràtics de cirurgia a les Facultats de Medicina teoritzen a l'aula i alhora apliquen el que diuen en el quiròfan on l'alumnat pot observar i verificar la bondat de les teories. Gairebé tots els teòrics de l'ensenyament que propo-

sen vies, marcs i solucions, o bé no han passat mai per una aula o mai no mostren en una aula real la bondat de les seves teories. D'aquí el seu desprestigi entre el professorat de Primària i de Secundària. Régis Débray ha observat que *com més es degrada l'escola més es fan lleis, tesis i reunions d'experts sobre l'educació amb una gran E*³². És a dir: es parla amb grans paraules i es defuig la concreció del dia a dia.

3.1. Doncs bé crec que els pedagogs, experts i tècnics en educació hauríem de tenir més humilitat epistemològica i confessar que de la mateixa manera que la medicina no cura totes les malalties, la psicopedagogia, la pedagogia, la psicologia escolar i la didàctica entre d'altres disciplines –que investiguen molt menys que les ciències de la salut– no tenen respostes globals per a problemes tan complexos com els de l'educació. I que probablement no hi ha una solució única, es digui aquesta com es digui. I que hem de comptar més amb els resultats parcials que no pas amb les ideologies prèvies. Així, per exemple, la teoria de la comprensivitat radical considera que la *demanda de qualitat per a tots es basa en el supòsit segons el qual tots els éssers humans són capaços d'aprendre*³³. Doncs bé: la realitat no verifica aquest supòsit si no s'explicita segons què i fins a quin punt.

3.2. No podem copiar íntegrament el que fan a d'altres països, perquè les seves tradicions i contextos jurídics i socials són diferents. Però en podem aprendre. S'esmenta sovint Finlàndia com un model comprensiu que assoleix bons rendiments acadèmics i no s'esmenta gens Flandes que treu millors re-

sultats que Finlàndia amb un sistema “segregador”. Tanmateix Finlàndia és malauradament inimitable. En primer lloc, i sense tenir en compte el medi físic i climàtic com a condicionant, per la cultura luterana de la seva societat i per l’alt grau de sentit de la responsabilitat dels pares respecte de l’educació dels fills. El sistema finlandès té tres potes que es donen suport mutu: la família, l’escola i les estructures de suport educatiu (com per exemple les biblioteques). A Espanya aquests tres sistemes no es coordinen sinó que es bloquegen³⁴ i, de vegades, de manera greu. Així, per exemple, durant la primera meitat de l’any 2006 s’han presentat a Espanya 13.400 denúncies per agressions a mestres per part de pares i d’alumnes. És impensable que això passi a Finlàndia.

3.3. A l’hora de fer qualsevol proposta general d’educació cal comptar amb les percepcions i el pensament del professorat i, en conseqüència, dur a terme polítiques clares i concretes en aquest sentit. Els millors experts i tècnics sobre el que es pot fer o no es pot fer a l’aula són els i les mestres i el professorat de Secundària. Les seves percepcions, capacitats i actituds són fonamentals per endegar qualsevol procés o canvi educatiu. És cert que el professorat hispànic és un dels més ben pagats d’Europa i un dels que menys està sotmès a controls i avaluacions. Malgrat tot, el cas és que la majoria del professorat de Secundària s’ha sentit maltractat i s’ha instal·lat en la seva col·lectivitat un autèntic malestar docent. Una enquesta realitzada l’any 2000 per CCOO mostrava que, respecte a la Reforma Educativa, el 15% s’hi mos-

trava a favor i el 85% en contra³⁵. La majoria del professorat en actiu va néixer entre l’any 1950 i 1955, la qual cosa implica que actualment (2006) la mitjana està per damunt dels 50 anys. El malestar docent es tradueix, entre d’altres aspectes, en el fet que el tema estretlla de conversa a les sales de professors és la jubilació. Les Administracions públiques farien bé de tenir present aquestes realitats en comptes de teoritzar propostes noves que n’estiguin allunyades.

3.4. Un dels aspectes clau en la llarga durada per a l’eficiència del sistema educatiu és la formació inicial i permanent del professorat. Cal admetre que al nostre país la formació inicial dels mestres és molt deficient i es van desaproveïtant totes les ocasions per millorar-la substantivament. Ja que es parla tant de Finlàndia valdria la pena recordar que en aquell país la formació del professorat de Primària té el rang de llicenciatura i que els aspirants han de passar dos processos de selecció. En el primer l’aspirant ha de superar una mitjana alta en la nota de batxillerat. La segona selecció té lloc a la Facultat d’Educació. S’hi avalua principalment entre d’altres aspectes la competència lectora i escrita, la capacitat d’empatia i comunicació, la sensibilitat artística i la capacitat matemàtica dels aspirants. Només un 9% accedeix a ser professor de Primària després de 6.400 hores de formació (nosaltres no superem les 1500). La formació acaba amb una tesi final obligatòria com a projecte de recerca³⁶. El professorat de Secundària, després d’una llicenciatura especialitzada (Matemàtiques, Història, etc.) ha de fer

diverses proves per ingressar a la Facultat d'Educació (empatia, capacitat d'explicar, etc.). A continuació cursa 1.400 hores d'estudis didàctics i pedagògics (aquí pràcticament cap). Els mestres i professors són seleccionats després pels directors dels centres (que no són elegits pel centre sinó pels Consells Municipals) sense oposicions. Cal notar que a Finlàndia es té present que si bé és raó necessària el coneixement de les matèries que s'imparteixen, aquesta condició no és suficient i que cal aprendre també a ensenyar. Exhorto els nostres teòrics i experts a proposar una formació inicial així i, quan els polítics l'hagin muntada, a continuació parlem de comprensivitats i segregacions.

3.5. Crec que no s'ha de capitular en el fet que l'escola té per finalitat principal construir una de les bases imprescindibles de tota educació: la instrucció de fets conceptes, procediments i habilitats derivats d'àrees i disciplines. Probablement aquesta instrucció no pot continuar essent tan enciclopèdica com ho ha estat fins ara; de ben segur que cal destriar els nuclis bàsics de comprensió de la realitat des de les "mirades" o mètodes i procediments de cada disciplina de manera que es desvetlli en l'alumnat la capacitat de continuar aprenent (aprendre a aprendre és un bon eslògan; però cal recordar que s'ha d'aprendre a aprendre alguna cosa sobre la qual es continuaran aprenent coses concretes!). Cal recordar que la interdisciplinarietat no es pot fer sense el coneixement de les disciplines i que són aquestes les que cada cop s'amplien més a les aportacions i mirades de les altres³⁷. Caldrà òbviament a través de la formació per-

manent trobar els camins visuals, auditiu, textuals i de tota mena així com el coneixement de les teories de l'aprenentatge pertinents per canviar alguns o bastants dels nostres mètodes didàctics dins de l'aula... però no crec que s'hagi de fer massa cas de les grans teories *pret-à-porter* tant si es tracta de l'ensenyament actiu, de l'avaluació contínua, dels nivells de concreció o, ara més modernament, de les competències bàsiques i l'aprenentatge cooperatiu... És fàcil sospitar que com que la comprensivitat no millora el rendiment acadèmic hem d'estar trobant justificacions a l'evident fracàs escolar o a la ineficàcia del sistema sense qüestionar el model.

3.6. Ara que tant es parla de competències bàsiques no està de més, per exemple, que escoltem veus com les següents: *no existe un acuerdo generalizado acerca de las competencias básicas que deberían adquirir los jóvenes ni la investigación que se lleva a cabo en ese sentido es tan concluyente como nos gustaría*³⁸. O bé la que honestament reconeix que: *las competencias básicas que una persona debe dominar al finalizar la escolaridad obligatoria es un tema de debate.(...) No hay todavía ni una conceptualización ni una denominación unánime para estas competencias. Por nuestra parte vamos a referimos a las competencias emocionales. Entendemos que es una forma de denominar, como mínimo a un subconjunto, de las competencias básicas para la vida. Queda como un reto para la comunidad científica la dilucidación jerárquica y terminológica de este emergente entramado de competencias*³⁹.

Si això és així per part dels qui ho estudien, ¿com podem generalitzar i aplicar la nova teoria quan la seva definició i la recerca encara estan en una fase tan precoç?

3.7. D'altra banda defenso la tesi segons la qual, pel que fa a la instrucció, en una aula de qualsevol matèria o disciplina l'aprenentatge de qualitat resulta pràcticament impossible a partir d'un ventall de màxims i mínims d'informació prèvia, d'interès personal i de capacitat, especialment a partir dels 12 anys. D'una banda la força dels fets evidencia aquesta afirmació en l'ensenyament d'idiomes, i de l'altra també es pot assenyalar la contradicció per l'existència de centres públics d'alt rendiment esportiu o dedicats específicament a l'aprenentatge de la dansa (EESA/CPD de l'Institut del Teatre). En ambdós casos hi ha exàmens d'ingrés i els i les alumnes de 12 anys són "segregats" en funció de les seves capacitats i motivacions esportives i/o dansaires.

3.8. Pel que fa a l'educació, l'escola només hi pot col·laborar. És tota la societat la que educa i si les diverses estructures de la societat no es coordinen l'escola poca cosa pot fer per a l'educació dels seus alumnes. Per tant cal que els professionals de l'ensenyament rebutgem aquelles funcions que no ens pertoquen, bé perquè és responsabilitat d'altres, o bé perquè és impossible dur-les a terme. Cal denunciar la hipocresia que assigna en exclusiva a l'escola totes les funcions de la formació, de vegades en clara contradicció amb les famílies i els actors socials. Els pares més sovint del que és raonable denuncien les decisions que el professorat intenta dur a ter-

me per "educar" l'alumnat. I això no només s'esdevé en l'escola pública⁴⁰. Pares i mitjans de comunicació carreguen sovint a l'escola una quantitat de finalitats morals que aquesta ni pot ni ha d'assumir. A l'escola, d'una manera injusta i abusiva, se li demana que l'alumnat adquireixi valors sòlids, que es comporti correctament en públic i en privat, que tingui una bona formació sexual, que tingui respecte a la gent gran, que compleixi les normes socials de convivència elemental, que sigui solidari, que participi políticament, que li agradi l'art i la bona música, que no miri tant la televisió, que sigui creatiu, espontani, obert, amable, que sigui net, que presenti les coses acuradament...

Aquesta càrrega absurda sobre l'escola resulta, a més, patètica per poc que tinguem en compte que l'entorn social i la colla en la qual viu l'adolescent, com diu el professor Santiago Cucurella citant Antoni Puigverd⁴¹, se'n riu de tot això. ¿Com pot l'escola formar en la solidaritat i en la no competitivitat si els nens i nenes des de ben petits troben bé que els cracks esportius, pel fet de ser millors que els altres, cobrin quantitats desmesurades? ¿Com poden responsabilitzar-se de la formació en el gust de valors culturals no vulgars si totes les televisions, àdhuc les públiques, programen en hores de màxima audiència espectacles escombraries on el civisme més bàsic hi és absent? ¿Com poden formar en l'alumnat la contenció i acceptació del propi cos si tots els models d'èxit als anuncis i en els *stars systems* presenten un culte desafortat a la imatge d'un patró universal corporal inassolible per a la majoria? Que cadascú assu-

meixi la seva responsabilitat que no és de l'escola, ni de bon tros!

3.9. També proposaria que s'acabés d'una vegada l'oposició públic-privat o concertat pel que fa les titularitats dels centres docents. Precisament perquè no hi ha una única solució per als problemes que suscita l'educació, cal que sumem els esforços, en especial quan actuem sobre una zona determinada. Caldria potenciar els contactes entre directors/es de centres públics i concertats d'una mateix àmbit territorial a fi de crear sinergies que potencien la col·laboració i la recerca de solucions als problemes comuns.

3.10. Finalment, *last but no least*, també hauríem de denunciar la hipocresia dels nostres polítics, tant de la dreta com de l'esquerra, a l'hora de parlar d'educació i de dir, sobretot a les campanyes electorals, que és la millor inversió per al futur. Doncs bé segons un document del Ministeri d'Educació (2005) per a dates del 2001 la despesa en educació a Finlàndia en percentatge del PIB era del 6,24. La mitjana de la UE era de 5,9. La mitjana d'Espanya és del 4,4 i fa més d'una dècada que està estancat. També és cert que en relació al PIB per càpita la inversió espanyola està dins la mitjana de la OCDE. Sigui com vulgui, si la societat prioritza l'ensenyament ha de sobrefinançar-lo. Però ha de finançar estructures eficients i no forats negres que ho absorbeixen tot i, en el fons, dilapiden els diners de tots.

* * * * *

No voldria acabar aquests apunts sense fer esment que l'adaptació a les noves circumstàncies no pot passar per la capitulació davant dels valors bàsics amb els quals cal afrontar tot aprenentatge: l'esforç, la disciplina, la constància, el silenci, l'ordre i el respecte intern i formal mutu entre els agents *educatius*⁴².

Potser cal recordar que l'escola forma per a la vida democràtica però l'escola no és democràtica en sentit estricto. *L'escola és per naturalesa intolerant amb les faltes d'ortografia i amb els errors de càlcul i és per naturalesa desigual ja que fa conviure grans i petits o adolescents, amb persones que estan qualificades per ensenyar i d'altres que se suposa que volen aprendre. (...) No es poden ocultar les invariants de la transmissió del saber*⁴³.

En primer lloc considero que la democràcia i la igualtat de drets –de les quals en sóc fervent partidari– no es poden traslladar mecànicament a l'escola tal i com està dissenyat actualment. La relació entre alumnat i professorat és per naturalesa una relació de desigualtat i de dependència. Probablement sigui l'autoritat lliurement assumida pel professorat aquell punt d'art que s'escapa a les definicions científiques i que col·labora al procés educatiu dels valors. Evidentment en una escola s'han de practicar els drets humans i cap alumne, cap ni un, (però tampoc cap professor o professora, cap ni un o una) han de ser sotmesos a tractes inhumans o degradants ni a sancions o càstigs excessivament severes. I l'alumnat, no caldria ni dir-ho, ha de ser tractat amb un refinadíssim respecte. I ha d'aprendre a participar.

Però, és educadora la manera com portem la participació dels alumnes a l'escola? Té aspectes contraproductius? No estem enganyant l'alumnat?

En segon lloc em permeto assenyalar les conclusions que es podrien desprendre dels estudis sobre l'evolució moral dels nens i adolescents. En la mesura que sigui cert que les persones que han fet un desenvolupament complet de la seva consciència moral passen per un nombre d'estadis, resulta que els adolescents (12-16 anys) es troben justament en el trànsit d'una moral heterònoma o d'egoisme mutu (caracteritzada perquè el bé i el mal estan determinats per agents i normatives externes o bé perquè si no compleixes unes normes no se't permet la integració en el grup) als primers nivells d'una moral autònoma (actuació per compromís personal). Sembla que, en general, a la moral autònoma no s'hi arriba fins als 18 o 20 anys (si és que s'hi arriba). Sembla, doncs, bastant probable que no sigui la millor manera d'educar els nois i noies

de 12 anys concedint-los els drets i els nivells de responsabilitat i decisió que no es corresponen, en la immensa majoria dels casos, al seu desenvolupament moral. És la mateixa raó que s'addueix per no donar-los el dret de vot en les eleccions polítiques⁴⁴.

Crec que totes les persones i institucions –públiques, privades i polítiques– hauríem de reconèixer que davant l'educació i, sobretot, en la instrucció tenim un problema de difícil solució. I potser hauríem de confessar –professors, experts, pedagogs, polítics, etc.–que no sabem com solucionar-lo. I que potser faríem bé per trobar la solució, en comptes d'imposar dogmàticament un sol model, deixar oberta la porta a la recerca i a diverses menes de solucions parcials amb l'esperança que de mica en mica aparegui un camí o uns camins que millorin l'estat actual de coses. Perquè com em deia una abnegada i excel·lent professora de Secundària, l'ensenyament públic del nostre país està en estat d'emergència.

1. Toni Sala: *Petita crònica d'un professor de Secundària*. Edicions 62. Barcelona: 2001. Pàgina 52.
2. L'anècdota acaba així: la professora demana al Christian que surti de classe i aquest s'hi nega. La professora surt de l'aula per demanar l'ajut del cap d'estudis que aconsegueix fer fora l'alumne de l'aula. L'endemà l'alumne tornava a ser a l'aula sense cap mena de correcció. L'autoritat de la professora davant el grup, com es pot comprendre, va quedar ben malmesa. Per això en aquest quadern procuraré "no tancar els ulls a la realitat" per dura que sigui.
3. Vegi's, a tall d'exemple, el llistat de persones que van fer les ponències i conferències del Congrés de Competències Bàsiques realitzat pel Departament d'Ensenyament els dies 26 i 27 de juny del 2003. Presentació d'experiències a banda, del total de 4 conferencians i 16 ponents només 1, i això en l'àmbit laboral, era professora de Secundària. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: *Congrés de competències bàsiques*. Cd-Rom. Generalitat de Catalunya. Barcelona (sense data).
4. Entenc aquí per "valor" un principi normatiu que es basa en ell mateix o en una creença; i per "actitud" una forma d'actuar consistent i persistent davant de diverses situacions d'acord amb uns valors.
5. Ja fa molt de temps que aquesta situació d'anomia social pel que fa a l'individu ha estat descrita (Berger, P.L. i Luckmann, Th.: *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós. Barcelona: 1977.). Així ho recull Abilio de Gregorio García a *La Escuela Católica... ¿qué escuela?* Anaya. Madrid: 2001. p. 21.
6. Proverbi africà esmentat per José Antonio Marina en la presentació del seu llibre "Aprender a vivir", el dia 27 d'octubre del 2004. http://www.elmundo.es/elmundolibro/2004/10/27/no_ficcion/1098888962.html [Consulta efectuada el 22 d'agost de 2006]
- Antonio Marina és professor de Secundària en actiu.
7. Reivindico aquí que el Ministeri i les respectives Conselleries autonòmiques retornin al concepte republicà de "instrucció pública" més que no pas d'educació. Un estat democràtic ha d'aconseguir que els ciutadans i ciutadanes siguin persones instruídes. Pel que fa a l'educació, fora dels valors públics consagrats en els drets humans, l'estat no hauria de tenir gaire cosa més a fer.
8. Font: OCDE PISA 2003 database. Taula A4.3
9. Sobre els resultats de l'informe PISA a Catalunya és aconsellable la lectura de l'article de Joaquim Prats: "El estudio Pisa 2003 en Catalunya: resultados y factores contextuales" a *Revista de Educación. Monográfico: Pisa. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Número extraordinari. MEC. Març 2006. (pàg. 439-456).
10. Jaume Graells: "Avaluació PISA-2003: suspèn el nostre sistema educatiu?" a *Aula i debat*, Febrer-març 2005, pàgina 4. Es tracta de la revista de la FETE-UGT.
11. Font: OCDE. Table A2.1 <http://www.oecd.org/dataoecd/0/33/35288134.xls> [consulta efectuada el 23 d'agost de 2006]
12. Consell Superior d'avaluació del Sistema Educatiu: *L'avaluació de l'educació Primària (2003)*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Barcelona: 2006. Pàgines 241-243 i 142.
13. Alejandro Tiana Ferrer: "Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI". Pàgina 3. A l'adreça web següent: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=360 [Consulta efectuada el dia 22 d'agost de 2006].
14. També el professorat procedent de l'antiga Formació Professional de primer grau coincideix sovint amb aquesta apreciació. Cal tenir present que com que la majoria del professorat actual impartia ja docència als anys 80, el record d'aquesta dècada –l'última de la FP de

- primer grau i del BUP – s'està convertint en un imaginari "daurat". Potser no ho era tant.
15. Afortunadament la LOE prescriu que no es pot passar de curs a l'ESO amb tres o més matèries suspeses (article 28.3). També es prescriuen diversos camins de diversificació curricular.
 16. Alba Castellví: *Els futurs mestres. Una aproximació al pensament dels propers docents catalans*. Treball de fi de carrera per a la llicenciatura de sociologia. Inèdit. 2002. Agraïixo a l'Alba Castellví la seva generosa col·laboració i les seves idees.
 17. Régis Debray: *L'ensenyament del fet religiós a l'escola laica*. Informe adreçat al Ministre d'Educació Nacional. Febrer del 2002. Pàgina 1. <http://www.education.gouv.fr/rapport/debray/default.htm> [Consulta efectuada el 23 d'agost de 2006].
 18. Gregorio Luri: *El criteri perdut*. Angel editorial. Barcelona, 2004. Pàg. 12
 19. Z. Barman: "Éduquer face à la machine à oublier" a *Le monde de l'éducation*. Juliol-agost 2006, núm. 349. Pàgs. 18 i 19.
 20. G. Sartori: *Homo videns. La societat teledirigida*. Taurus. Madrid: 1998. Pàgina 119
 21. M. Lacroix: *El culte a l'emoció*. La Campana. Barcelona: 2005. Pàgs. 153-163
 22. M.Lacroix: *op. cit.* Pàgina 166
 23. M. Lacroix: *op. cit.* Pàgs. 225-226
 24. Ens referim aquí al ventall de recursos des de suspendre fins a tenir el suport immediat de l'expulsió d'un alumne/a permanentment de la classe davant de faltes de respecte objectivables i fins i tot d'agressions físiques. El rosari d'anècdotes que per raons de la meua professió –la qual m'obliga a tenir contacte molt sovintejat amb mestres i professorat de Secundària en actiu– he sentit sobre la frustració i la indefensió del professorat és gairebé il·limitada.
 25. Quan em refereixo a la dificultat gairebé impossible de superar en funció de la instrucció la presència d'una extrema diversitat a l'aula, estic al·ludint només a la pluralitat de capacitats i d'interessos i en cap cas em refereixo a la diversitat cultural. És cert que els fluxos migratoris recents plantegen problemes difícils que, si es resolen bé, poden ser una magnífica oportunitat de convivència. Tinc prou proves que aquesta diversitat, la cultural, si hi ha capacitat i interès, en general no presuposa cap problema didàctic insuperable per al professorat.
 26. El 52,2% dels alumnes fan activitats relacionades amb l'aprenentatge de l'anglès fora del centre escolar segons l'informe del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya. Això mostra dues coses: que el sistema comprensiu no funciona pel que fa a l'aprenentatge i, en segon lloc, que el resultat és socialment segregador. ¿Qui sinó es pot permetre de pagar-se classes d'anglès fora de l'horari escolar?
 27. És la tesi que defensa des dels anys 80 Jean François Revel. Vegi's: *El conocimiento inútil*. Planeta. Barcelona: 1989. pp. 263-286. Afirmar: *Este sistema pedagógico* (es refereix a la comprensivitat) *aniquila la gran función histórica de la escuela, su verdadera vocación democrática, que es corregir las desigualdades sociales con las desigualdades intelectuales. La ideología que la anima postula la igualdad y la identidad de todos los seres humanos. Sólo las desigualdades sociales explicarían las desigualdades de éxito en los estudios. Como la experiencia no confirma ese postulado, hay que obligarla a que lo haga, organizando el fracaso generalizado que hace el oficio de purgatorio que permitirá alcanzar el nirvana de la igualdad intelectual total. Este postulado anticientífico engendra, de hecho, la escuela más reaccionaria que existe, porque sólo los niños de medios pudientes tienen la posibilidad material y las relaciones necesarias para encontrar, fuera de una enseñanza convertida en estéril, la formación que esta enseñanza ya no les da. La pretendida matriz de la justicia pare la injusticia suprema.* (p. 280).
 28. En dues escoles concertades confessionals en les quals vaig tenir l'oportunitat d'analitzar enquestes a les famílies, el primer criteri pel qual els pares enviaven els fills a les esmentades escoles era l'exigència acadèmica. No seria pas agosarat pensar que si aquesta exigència acadèmica es trobés assegurada a la xarxa pública alguns dels pares, si més no,

- potser no tindrien inconvenient a dur-hi els fills.
29. A. Tiana: *op. cit.* Pàgina 7.
 30. He sentit a dir personalment per part professors universitaris i gestors polítics amb capacitat de decisió que si la reforma dels anys 90 no ha anat bé és perquè el professorat de Secundària no estava preparat per portar-la a la pràctica. A ningú no se li escapa que si es té aquesta idea, engagar una reforma per a la qual els qui l'han d'aplicar no estan preparats no deixa de ser una frivolitat irresponsable.
 31. J. Prats: "La ineficàcia educativa" a *El Periódico*. [7 de febrer de 2006].
 32. R. Débray: "Transmettre et partager" a *Le Monde de l'Éducation*. Núm. 349. Pàgina 30.
 33. J.C. Tudesco: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya. Madrid: 1995.
 34. J. Melgarejo: "Claus per a entendre l'excel·lent competència lectora de l'alumnat de Finlàndia" a *Quaderns d'avaluació*. 3. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Consell Superior d'avaluació del sistema educatiu. Pàgines 48 i 49.
 35. Joan Estruch: "La promoció de 1977. "La trajectoria professional del professorat de la Secundària Pública" a *Escuela Española*, setembre de 2001. Versió catalana a *Bulletí del Fòrum d'Administradors de Catalunya*, núm. 24 (octubre de 2001). Es pot consultar a la web del dr. Joaquim Prats: <http://www.histodidactica.es>
 36. J. Melgarejo: *op. cit.* Pàgina 51.
 37. Vegi's Edgar Morin: *La mente bien ordenada*. Seix i Barral. Barcelona: 2004. Pàgines 33 i 34.
 38. A. Tiana: *op. cit.* Pàgina 6.
 39. R. Bisquera: "Educación emocional y competencias básicas para la vida" a *Revista de Investigación educativa*, 2003, Vol. 21, nº 1, pàgs. 21 i 22.
 40. El director d'una escola privada concertada de Barcelona escrivia en un butlletí intern de l'esmentada escola: *no és habitual ni massa freqüent, però cada curs registra casos en els que la resposta a unes notes dolentes o a un sanció és l'apel·lació a esferes superiors, internes o externes, per demanar una rectificació (...) aquest no és només un camí inútil sinó també, freqüentment, irresponsable.* [Alfons Banda Tarradellas a "Comunitat Educativa Sant Ignasi-Sarrià". 26 de maig de 2001].
 41. Cucurella, Santiago: "Realitat i perspectives de l'ensenyament secundari" a *Docència*. USTEC-STES. Maig 2002. núm. 17. p. 11. *El docent està obligat a practicar tot allò que la societat ja ha abandonat: ha de cultivar els valors del respecte, la tolerància, l'ordre, la disciplina i l'esforç gratuït en un món presidit pel valor suprem de l'èxit, per la compravenda econòmica de l'esforç, pel culte a la imatge i la primàcia de la rendibilitat sobre el sentit. El docent ha d'activar el gust per la lectura, per les belles arts, per la música clàssica i pel pensament humanista en una societat que se'n riu de tot això.(...) L'escola s'ha convertit en una mena de camió de deixalles sagrades: tot allò que la societat refusa, menysprea o defeca ha de recollir-ho el professor i replantar-ho a les ànimes d'uns joves que confessen obertament no saber com tractar.*
 42. Comparteixo del tot l'afirmació de R. Moreno: *defensar un ensenyament rigorós, exigent i disciplinat també és d'esquerres. Un ensenyament presumptament lúdic, on no s'inculca l'hàbit d'estudi es converteix en un aparcaament per a pobres.* A *Panfleto antipedagógico*. Ediciones Leqtor. Madrid: 2006. Introducció.
 43. R. Débray: *op. cit.* Pàgina 29.
 44. Potser tenia raó Julien Juillard quan des de les pàgines de *Le Nouvel observateur* proclamava que l'escola ha de ser un espai tancat, un lloc de no-dret i de no-democràcia. Probablement només amb aquestes condicions podem esperar que l'escola sigui un lloc de no-violència. Julien Juillard: "L'escola de la tirania", a *Le Nouvel Observateur*, núm. 1630, 1 a 7 de febrer de 1996.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I WEBS CONSULTADES

Referències bibliogràfiques

- Banda, A.: “Comunitat Educativa Sant Ignasi-Sarrià”. 26 de maig de 2001
- Bauman, Z.: “Éduquer face à la machine à oublier” a *Le monde de l'éducation*. Juliol-agost 2006, núm. 349
- Berger P.L. i Luckmann, Th.: *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós. Barcelona: 1977.
- Bisquerra, R.: “Educación emocional y competencias básicas para la vida” a *Revista de Investigación educativa*, 2003, Vol. 21, nº 1
- Cardús, S.: *El desconcert en l'educació*. Edicions la Campana. Barcelona: 2000
- Castellví, A.: *Els futurs mestres. Una aproximació al pensament dels propers docents catalans*. Treball de fi de carrera per a la llicenciatura de sociologia. Inèdit. 2002
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis: *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar*. Madrid. 1979
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: *Congrés de competències bàsiques*. Cd-Rom. Generalitat de Catalunya. Barcelona (sense data).
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: *L'avaluació de l'educació Primària (2003)*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Barcelona: 2006.
- Cucurella, S.: “Realitat i perspectives de l'ensenyament secundari” a *Docència. USTEC-STES*. Maig 2002. núm. 17
- Débray, R.: “Transmettre et partager” a *Le Monde de l'Éducation*. Núm. 349
- Estradé, A. (et alt.): Joves i valors. *Els joves catalans en l'enquesta europea de valors*. Generalitat de Catalunya. Barcelona: 2002.
- Estruch, J.: “La promoció de 1977. “La trayectoria profesional del profesorado de la Secundaria Pública” a *Escuela Española*, setembre de 2001. Versió catalana a *Butlletí del Fòrum d'Administradors de Catalunya*, núm. 24 (octubre de 2001). Es pot consultar a la web del dr. Joaquim Prats: <http://www.histodidactica.es>
- Graells, J.: “Avaluació PISA-2003: suspèn el nostre sistema educatiu?” a *Aula i debat*, Febrer-març 2005
- Gregorio A. de.: *La Escuela Católica... ¿qué escuela?* Anaya. Madrid: 2001.
- Juillard, J.: “L'escola de la tirania”, a *Le Nouvel Observateur*, núm. 1630, 1 a 7 de febrer de 1996
- Lacroix, M.: *El culte a l'emoció*. La Campana. Barcelona: 2005
- Luri, G.: *El criteri perdut*. Angle editorial. Barcelona: 2004
- Marina, J.A.: *Aprender a vivir*. Ariel. Barcelona: 2004
- Moreno, R.: *Panfleto antipedagógico*. Ediciones Leqtor. Madrid: 2006.
- Morin, E.: *La mente bien ordenada*. Seix i Barral. Barcelona: 2004

- Melgarejo, J.: “Claus per a entendre l’excel·lent competència lectora de l’alumnat de Finlàndia” a *Quaderns d’avaluació*.3. Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació. Consell Superior d’avaluació del sistema educatiu. Barcelona: 2005.
- Prats, J.: “El estudio Pisa 2003 en Catalunya: resultados y factores contextuales” a *Revista de Educación. Monográfico: Pisa. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Número extraordinari. MEC. Març 2006.
- Prats, J.: “La ineficacia educativa” a *El Periódico* (7 de febrer de 2006)
- Revel, J.F.: *El conocimiento inútil*. Planeta. Barcelona: 1989
- Sala, T.: *Petita crònica d’un professor de Secundària*. Edicions 62. Barcelona: 2001.
- Sartori, G.: *Homo videns. La societat teledirigida*. Taurus. Madrid: 1998
- Sotelo, I.: “La enseñanza de las humanidades”, *El País*, 23 d’octubre del 2000.
- Tudesco, J.C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya. Madrid: 1995.
- Ylla, Ll.: *Debat sobre el fet religiós a l’escola*. Febrer de 2005. Inèdit.

Webs

- http://www.elmundo.es/elmundolibro/2004/10/27/no_ficcion/1098888962.html
- <http://www.oecd.org/dataoecd/0/47/35288394.xls>
- <http://www.oecd.org/dataoecd/0/46/35288403.xls>
- <http://www.oecd.org/dataoecd/0/33/35288134.xls>
- <http://www.vozclasereligion.org/relieuropa.html>
- Associació UNESCO per al diàleg interreligiós: *Cultura religiosa per als ciutadans de demà*. Maig de 2001. <http://www.audir.org/pdfs/Cultura%20Religiosa%20catala.pdf>
- Ministère de l’Éducation: *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*. Document de travail. Québec. 2001. http://www.mlq.qc.ca/6_dossiers/ecole/reforme/animspi.pdf#search=%22%20Pour%20approfondir%20sa%20vie%20int%C3%A9rieure%20et%20changer%20le%20monde%22%22
- Régis Debray: *L’ensenyament del fet religiós a l’escola laica*. Informe adreçat al Ministre d’Educació Nacional. Febrer del 2002. <http://www.education.gouv.fr/rapport/debray/default.htm>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Boletín CIDE de temas educativos*. Número 8. Desembre. Madrid: 2001
- A.Tiana: “Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI”. A: http://www.espaciopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=360