

Diagnòstic d'una malalta: l'ESO

Ponència inaugural
Carles Vidal

Fer una reflexió personal i buida de certeses sobre l'estat de l'educació secundària i mirar de plantejar algunes alternatives que intentin millorar-la és sempre una tasca arriscada. Corres el risc de caure en la simplificació i el receptari. Aquesta ponència és només una anàlisi que des de la pedagogia del dubte vol recollir algunes de les crítiques i estratègies compartides amb més de 1200 educadors en els darrers anys. Sense l'aspiració de convertir-me en un doctor "*House*" dels Instituts voldria presentar un diagnòstic parcial, i a mode de decàleg, d'una malalta: l'ESO.

1. **El mal costum de tirar pilotes fora:** no tinc cap dubte de la responsabilitat de l'administració, les famílies i els companys d'infantil i primària en l'actual situació que viuen o pateixen els instituts però, com sempre comparteixi amb els educadors durant les formacions, cal venir plorat de casa i mirar-nos una mica el melic. Reconec i em sento còmplice de la soledat del mestre i el caràcter quixotesca de la seva tasca. Puc entendre perfectament els moments de desesperança. Durant el procés de recerca hi ha moment en què un s'atura i es diu a sí mateix: no hi ha res a fer. Això és comprensible, comprenc que es caigui en aquesta situació. El que no puc compartir és que instal·lem en aquesta posició. El fet de continuar buscant resulta fonamental en la nostra tasca com a educadors però no hi ha recerca possible sense esperança, si no mantenim intacte la curiositat. És cert que alguns dels plantejaments que farem poden semblar ideals, utopies o somnis llunyans però el nostre treball com a educadors es esforçar-nos per fer possible aquest ideal i no acceptar les condicions insuficients i menys desitjables de l'"*status quo*". No oblidem que "*l'educació que donem als estudiants de demà no pot ser millor de la que somiem avui*"
2. **Una escola selectiva:** sovint els nostres instituts només admeten aquells estudiants que poden menjar del menú que els hem precuinat. D'un currículum prefixat. També és habitual que amb la millor intenció del món ens conformem amb preparar "un menú espacial" –un currículum adaptat- per a un alumne que te problemes a l'hora de menjar del "menú general". Seleccionem els alumnes d'acord amb les seves característiques personals. Hem de buscar les fórmules que ens condueixin a una escola inclusiva, aquella on s'adequa el menú general perquè tots i

totes en puguin menjar del mateix plat, per tal que sigui un currículum comú. Adaptant les paraules d'Satinback: *“l'educació inclusiva és el procés pel qual s'ofereix a tots els nens i joves, sense distinció de la discapacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent un membre més de la classe ordinària i aprendre dels seus companys, juntament amb ells, dins de l'aula i el centre”* A una educació inclusiva, darrera del què i el com s'ensenya hi ha uns determinats valors que configuren una forma determinada de ser, de viure i de conviure.

3. **L'escola d'avui no es pensa, es viu:** Com afirma Paolo Freire a *“El grito manso”*: “la jornada escolar entra en una rutina quotidiana, no se la pensa, simplement se la viu” I això en els millors dels casos perquè, en especial a secundària, molts són els educadors i educadores que reconeixen que ni tan sols la viuen sinó que sobreviuen, miren d'arribar de la millor manera al més de juny per perdre els alumnes de vista i carregar les piles de cara a setembre. Ho afirmo amb tristesa perquè, com a educadors tenim l'obligació de conèixer, de debatre de preguntar-nos quin model d'educació donem i quin en volem. Les decisions sobre què i com ensenyar, sobre què i com aprendre, no només depenen dels alumnes sinó també de l'educació i l'escola que volem, de la finalitat que perseguim quan eduquem. Si volem ensenyar en tots tipus de sabers (conèixer, fer, ser, sentir, conviure) hem de pensar en una escola inclusiva. No n'hi ha prou amb assegurar que voldríem que els nostres alumnes fossin demà més autònoms, més crítics i més feliços. Cal repensar si el model d'educació actual ho permet i canviar el que calgui per fer-ho possible.
4. **Centres d'aprenentatge o centres de convivència:** Els centres educatius són, a l'hora, centre d'aprenentatge i centres de convivència o dit d'una altra manera, els alumnes realitzen en els centres un procés d'aprenentatge i a l'hora un procés de convivència i és molt difícil separar l'un de l'altre. Aprenen coneixements, destreses, llengua i la cultura pròpia de la societat en la que viuen; però també aprenen o haurien d'aprendre a conviure. Bona part dels aprenentatges es donen a través de i amb el grup al que pertanyen. Cal tenir en compte aquestes dues dimensions i preguntar-nos si estem abocant els nostres esforços a totes dues per igual. També s'educa en la convivència i aquest objectiu no pot ser víctima de les escorrialles del temps que dediquem a formar-los en les diferents matèries curriculars.
5. **¿Una cultura de l'esforç?:** Sembla que tots els conflictes de convivència en els centres responguin al mateix símptoma: els adolescents no s'esforcen prou, per no dir gens. És evident que aprendre requereix d'un esforç però es pot gaudir aprenent o si més no s'ha d'intentar. És difícil esforçar-se quan no s'està prou motivat i a més t'avorreixes. Això s'aconsegueix més fàcilment si, a més dels suport del professorat, comptes amb el dels teus

companys. D'altra banda, l'ansietat, la por al fracàs o al ridícul han de ser desterrats de les aules perquè tothom s'ha de sentir capaç d'assolir allò que se li demana ja que mai no se li demanarà res que estigui per sobre de les seves possibilitats. L'escola posa l'èmfasi en les habilitats cognitives i facilita el fracàs de tots aquells que no destaquin per aquestes habilitats. A l'hora els exàmens unitaris i les avaluacions basades exclusivament en la repetició dels continguts exposats a classe no ajuden a assolir els criteris d'una escola inclusiva.

6. **El foment de la competitivitat:** l'èmfasi que la societat actual posa sobre els models competitius ens ha portat a valorar l'excel·lència de manera que per tal d'assolir-la cal triomfar per sobre dels altres. Des de ben petits els nens han d'aprendre a no ser dèbils, ni deixar-se guanyar pels altres. Un aprenentatge que s'accentua si cal quan arriben a secundària. "Els preparem pel món que es trobaran", diem. Els estudiants es graduen en el convenciment que ser intel·ligent significa ser "el número 1". Una dotzena d'anys d'escolarització obligatòria no és, sovint, prou temps per desenvolupar en els estudiants la generositat, el sentiment de justícia o el compromís pel benestar no només d'un mateix sinó també dels altres. Si volem aconseguir que aprenguin junts hem de substituir l'estructura d'aprenentatge individualista o competitiu per un aprenentatge cooperatiu en el que els alumnes (amb diferents capacitats, motivacions i interessos) són estimulats a cooperar entre ells per aprendre bé i millor. Les interaccions entre iguals, la interdependència positiva, té una enorme importància en la construcció del coneixement. Malgrat tot, a l'escola en general, la que entén que el professor és l'agent educatiu per excel·lència i que les relacions entre alumnes tenen una influència secundària o directament molesta, no s'han fomentat aquestes interaccions.
7. **L'actitud de l'educador:** és evident que hi ha un dèficit important en la formació del professorat de secundària. Malgrat que parlem d'educació secundària obligatòria, bona part del professorat no es considera educador i reconeix obertament que li manquen eines i habilitats. Però més enllà d'aquest debat que continua obert i patirà canvis en els propers anys vull insistir en un punt més vinculats a la nostra actitud. Quan més pensem en què és ensenyar, en què és aprendre, més descobrim que no es pot donar una cosa sense l'altre, que els dos moments són simultanis, que es complementen de tal forma que qui ensenya aprèn en ensenyar i qui aprèn, ensenya en aprendre. El professor atent, no només aprèn dels llibres, aprèn del seu grup classe, aprèn llegint en les persones com si fossin un text. Sovint quan demano als educadors per les claus que portin a millorar la convivència en els seus centres coincideixen en assegurar que cal ensenyar als alumnes habilitats socials. Estem d'acord, però abans d'ensenyar-les haurem d'aprendre-les i revisar-les, oi? Cal trencar, doncs, amb la unidireccionalitat del fet educatiu. Hi

ha qui confon la direccionalitat amb dirigisme o autoritarisme però aquesta es visibilitza tan en la posició autoritària com en la democràtica. I és justament aquesta direccionalitat la que, segons Freire, explica la politicitat de l'educació. Sovint entenem que l'educació pot ser neutral però és *“la mateixa pràctica educativa la que condueix l'educador a ser polític. Com a educador jo no sóc polític perquè vulgui sinó perquè la meua pròpia condició d'educador així m'ho imposa.”* Així doncs, la millor manera d'evitar l'adoctrinament i el currículum ocult serà precisament especificar els valors dels que parlem i generar espais per compartir-los o discrepar-ne obertament.

8. **La resistència al canvi o la paràlisi metodològica:** per què oblidem fets presumptament decisius, dades magnífiques de reis i rius i podem recordar, en canvi l'olor d'un ninot que ens va tocar a la fira del poble, la forma d'un núvol, o el gust de les cireres de l'hort de l'avi? Necessitem una educació que ens connecti amb l'aprenentatge emocional. És curiós però si bé aquest és un objectiu prioritari de l'educació infantil i dels primers cicles de primària desapareix de tot plantejament educatiu un cop els alumnes quan arriben a secundària. Dic que em sembla curiós perquè tots coincidirem que l'adolescència és precisament el període en què més emocions estan en joc. Després ens estranyem quan els joves són incapaços de controlar la ràbia i reaccionen amb violència però, no és menys cert que potser hem llençat la tovallola massa aviat? No es tracta de suprimir els continguts i, en absolut considero que no siguin importants però fins i tot si canvio els continguts no em servirà de massa si només treballa la part cognitiva. Cal, doncs, trencar amb la “concepció bancària” de l'educació, amb les metodologies tradicionals i les classes magistrals i apostar per un enfocament socioafectiu i participatiu aquell que busca treballar els continguts a través d'una experiència vivencial, en primera persona. Després serà el moment d'avaluar com ens hem sentit; investigar quina és la connexió entre el que ens ha passat i la nostra realitat per, finalment, mirar què puc fer per transformar-la. Aquest darrer punt és molt important i determina la diferència entre educar SOBRE i educar PER A. No hi ha res pitjor que educar per a la frustració o el conformisme.
9. **Les estructures educatives o les escoles penitenciàries:** Fa unes mesos em trobava en un Institut de Vitoria. En entrar en una de les aules em va sobtar que només hi havia llum artificial. Havien tapiat les finestres. ¿La resposta de la directora? Els nens es distreien i es dedicaven a llençar coses per la finestra. La culpa, doncs, la tenia la finestra. Detectors de metall a l'entrada, càmeres de seguretat i un llarg etcètera de mesures destinades a controlar per tal d'incrementar, presumptament, la seguretat dels centres. Amb tot això fem sentir els alumnes que són els “enemics”. I si és així, tenim totes les de perdre perquè ells són més i van a per nosaltres. Sovint demano als alumnes a

la universitat que em diguin quin ha estat el fet educatiu que més els ha marcat. Recentment una estudiant de periodisme em confessava que ella recordava especialment el dia que en creuar el carrer per anar a l' institut es va trobar que les taules i les cadires ja no es distribuïen per afavorir el treball grupal o cooperatiu i els alumnes passaven a asseure's en fileres individuals. L'organització de l'aula i del centre ens diu moltes coses sobre el model educatiu que hi governa als centres i la no consideració de com s'organitzen els espais acaba generant conflictes innecessaris. En aquest mateix sentit l'ús que es fa de les instal·lacions, sobretot en el pati, determina la forma en la que es relacionaran els alumnes i cal adaptar-lo als criteris d'igualtat i coeducació. Un altre fet propi de les estructures que no es té prou en compte és el referent a la participació en el centre i la presa de decisions. Claustres dividits per les votacions, alumnes que no troben prou canals d'expressió en els consells o que, encara pitjor, no creuen que les seves opinions importin a ningú i cauen en l'apatia, per no parlar de la desconexió entre els instituts i les mares i pares dels alumnes. Resulta imprescindible incrementar i fomentar uns mecanismes reals de participació basats en una cultura de consens.

10. **La personalització dels conflictes:** aquest és un costum que es manté en la majoria dels centres. Sovint no som capaços de separar les persones implicades en els conflictes, del procés o forma d'enfrontar-lo i del problema, l'antagonisme de necessitats o interessos que es troba en l'arrel del conflicte i que és el que realment volem resoldre. Quan no ho fem, acabem per atacar a les persones i ens oblidem de mirar de resoldre el problema. Escoltem sovint expressions com "l'alumne té un conflicte". Arribat a aquest punt és fàcil que acabem per assegurar que "l'alumne és el problema". I si l'alumne és el problema, què és el més fàcil? Eliminar-lo, oi? És per aquest motiu, i en part per falta de creativitat que mantenim les mesures sancionadores. Abans d'entrar en aquest punt voldria recordar que les normes són necessàries. D'una banda perquè malgrat que sovint no ens agraden ens donen un marc de seguretat i referència; de l'altra, i sobretot pensant en els alumnes, perquè se les puguin saltar. Les coses, els drets, no es regalen, es lluita per conquerir-los (això sí suposa una cultura de l'esforç). Això sí, les normes han de ser poques, clares, concretes, realitzables i consensuades. I ara sí, què passa quan ens les saltem? Una opció passaria per la impunitat, de ben segur la pitjor de totes; la més habitual és la sanció o el càstig però aquest, quan és la primera opció i la més habitual ni és eficaç ni resulta pedagògica: primer perquè funciona com la droga, per aconseguir el mateix efecte necessites cada vegada una dosi més gran; segon, perquè entenem que un cop l'hem aconseguit sentim que ja ens hem eximit de tota responsabilitat; i finalment perquè, moltes vegades no existeix cap relació entre causa i efecte. Seria doncs que miréssim de substituir els reglaments basats en mesures

sancionadores per d'altres basats en les 3 erres: el reconeixement del mal que s'ha causat, l'assumpció de la responsabilitat i la reparació del dany. Les accions reparadores a diferència de les sancionadores canvien la intencionalitat i busquen la coherència entre causa i efecte. Mentre el càstig està connectat amb la venjança, qui la fa la paga, la funció de la mesura reparadora és reparar.

Ja he plantejat algunes de les claus del meu diagnòstic i algunes alternatives. En aquesta segona part de les jornades ens centrarem en l'educació en i per als conflictes (en els que tenim per als que puguin aparèixer) com una resposta integral que té en compte els dos espais representatius del centres educatius: el d'aprenentatge i el de convivència.