



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

L'elaboració i el desplegament de projectes educatius renovadors

Serafí Antúnez

FEBRER 1992

FUNDACIÓ
fundació
JAUME
jaume
BOFILL
Bofill

L'ELABORACIÓ I EL DESPLEGAMENT DE PROJECTES EDUCATIUS RENOVADORS.

Serafi Antúnez. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Didàctica i Organització Escolar.

1. Introducció.

Les organitzacions, sigui quina sigui la seva naturalesa i propòsits, articulen i ordenen les seves actuacions dins d'un marc que ve condicionat pels sis elements bàsics que les constitueixen. Els centres escolars no són una excepció: objectius, persones, estructura, tecnologia, cultura institucional i entorn interaccionen i determinen el rumb i les directrius que hauran de guiar la intervenció educativa i gestora de la institució.

Qualsevol organització mínimament estructurada: des d'una gran empresa comercial a un hospital, un club esportiu o una societat gastronòmica consumeixen aquests sis elements i estableixen les seves directrius i pautes d'actuació per tal de desenvolupar un treball racional i eficaç. Aquestes directrius i pautes poden ser més o menys planificades o espontànies o estar expressades de manera més o menys explícita o tàcita, però en tots els casos són perceptibles.

Sotmetre a discussió a hores d'ara si és necessari o justificat que l'escola -en tant que organització- clarifiqui i formulï les seves propostes educatives, o plantejar un debat sobre l'oportunitat o pertinència de planificar el treball corporatiu són exercicis estèrils. L'experiència de múltiples institucions escolars, el pes de les evidències i el simple sentit comú ens estalvien aquesta activitat tan poc productiva i anacrònica.

Partim doncs de la convicció de que l'elaboració i desenvolupament de plans i projectes possibilita actuacions

individuals i col·lectives més econòmiques i racionals. Els plans i projectes orienten així mateix la clarificació ideològica i organitzativa i possibiliten accions educatives i gestores coordinades, coherents i no contradictòries, però a més, i sobre tot, serveixen per legitimar les actuacions dels ensenyants en una feina que gairebé sempre ha de realitzar-se en solitari.

Per totes aquestes raons i també per l'ineludible compromís que ha d'assumir qualsevol servei públic les escoles fan projectes de la mateixa manera que els fa qualsevol altra organització. Així, els Projectes Educatius recullen les definicions i postures ideològiques, els propòsits generals que persegueix el centre, la seva estructura organitzativa i estableixen el marc de relacions entre els membres de la comunitat escolar que ordena qüestions com la participació, el govern del centre, etc... Altres projectes reuneixen els acords i criteris que orientaran les decisions que cada grup de professors i professores i, en el seu cas de tot l'equip del centre, hauran de prendre per desenvolupar de forma coordinada la seva intervenció més estrictament educativa (Projecte Curricular).

En els paràgrafs següents intento presentar-vos un conjunt d'idees en relació al sentit i el paper que haurien de tenir els projectes institucionals per promoure una escola cada vegada més autònoma i eficaç. Plantejo les possibilitats i limitacions dels projectes avui, en la nostra realitat concreta, a la llum de l'anàlisi dels processos d'elaboració i aplicació que hem pogut fer durant aquests darrers anys observant múltiples realitats escolars. Finalment sotmeto a la vostra consideració un seguit de propostes més realistes que utòpiques que haurien de posar-se en marxa si es vol donar als projectes credibilitat i utilitat real i no fer d'aquests simples documents formals de caire administrativista. En qualsevol cas, pretenc oferir uns elements que puguin servir de base per a la discussió en aquestes jornades amb el propòsit

de què siguin esmenats i enriquits a partir del debat amb tots vosaltres al qual m'incorpo amb tot el meu interès.

2. Estat de la qüestió.

Quan les situacions polítiques i socials responen a plantejaments fortament centralistes y autoritaris les conseqüències per al món escolar solen ser, entre d'altres de menor importància:

- a) augment de normatives i reglamentacions,
- b) consideració dels centres escolars indiscriminadament sense tenir en compte la seva tipologia i característiques particulars,
- c) marges d'autonomia limitats,
- d) control extern més preocupat pel compliment normatiu i per indicadors que no tenen en compte variables contextuais i si, en canvi, un enfocament administrativista i burocràtic.
- e) manca de confiança en els directius i professorat que es tradueix en una absència de delegació i, com a conseqüència, concebre el paper d'aquells com a simples executors i executores de directrius organitzatives i curriculars tancades que parteixen de les agències centrals.

En situacions com aquestes la possibilitat de desenvolupar plans i projectes particulars, innovadors, originals i autònoms són molt limitades. Dit d'una altra manera: els projectes no tenen sentit en una escola que no tingui àmplies parcel·les d'autonomia o bé només són possibles en realitats escolars amb un equip de persones fortament sensibilitzades, concienciades i militants que assumeixen dosis altes de cost i de risc.

Tots recordem com fa dues o tres dècades els centres que acollien aquest tipus de persones van ser capdavaners

desenvolupant propostes i projectes institucionals renovadors a Catalunya. Els afanys per assolir un país i una escola democràtics, l'èmfasi per aconseguir una escola de plantejaments, cultura i llengua catalana, l'oposició ideològica als últims temps del franquisme, l'adscripció a determinades corrents i mètodes didàctics innovadors i, de vegades, un cert activisme ingenu van ser els elements que originaren plantejaments institucionals, estils i maneres de fer que responien a la idea que tenim avui dels projectes educatius. També en centres escolars de problemàtica particular: zones deprimides, alumnat amb necessitats educatives especials, etc, van desenvolupar-se experiències notables en aquets mateix sentit.

Actualment, en una situació política i social afortunadament ben diferent, encara que en una situació escolar força millorable, és un fet més habitual que molts dels nostres centres escolars, tot fent ús de les petites parcel·les d'autonomia de que poden gaudir, concretin les seves propostes educatives mitjançant projectes educatius i curriculars.

Quina és la valoració que podem fer d'aquestes experiències que venim comentant?

Diguem, en primer lloc, que si els centres escolars han de procurar donar la millor resposta a les necessitats dels seus alumnes i, a la vegada, procurar la satisfacció en el treball de l'equip d'ensenyants, l'elaboració i desenvolupament de Projectes de Centre ha contribuït en gran manera a aquests propòsits. Els projectes elaborats i desenvolupats participativament són un instrument indispensable per tractar d'aconseguir una escola de qualitat.

Una revisió i balanç més específics posa en evidència que l'elaboració i desenvolupament de projectes:

a) Permet un millor aprofitament dels recursos del centre escolar o del territori. Aquest fet és especialment notori en els Claustres de Zona Rural on els recursos personals i materials, així com el bagatge de formació que reuneix tot el professorat és posat en comú per impulsar el projecte.

b) Esdevé un exercici de formació permanent del professorat. És aquesta una modalitat de formació centrada en l'escola, segurament la més eficaç, que a través de la reflexió sobre la pràctica permet analitzar i resoldre problemes reals mitjançant experiències i actuacions corporatives planificades i revisades.

c) A més de servir per fixar els criteris i pautes generals que serviran per legitimar les actuacions particulars, serveix d'eina d'avaluació formativa interna i de patró de referència per promoure actuacions concorrents i solidàries i, a la vegada, per corregir actuacions particulars discrepants.

d) Afavoreix la continuïtat i el relleu, atès que els projectes es situen per sobre dels criteris particulars dels de les persones que eventualment romanen al centre en períodes més o menys curts.

e) Facilita la implantació d'una cultura corporativa (conjunt de valors, maneres de fer, estratègies d'acció, etc., compartides) basada en processos col·laboratius, participatius i d'anàlisi constant del treball.

3. Té sentit l'elaboració de Projectes Institucionals encara avui? Quins són els requisits?

La resposta a la primera pregunta és decididament afirmativa per totes les raons que venim enumerant i per la convicció de que són les eines més adequades per fer possible actuacions particulars originals, innovadores i autònomes.

Tanmateix per a que aquests projectes siguin realment operatius i no simples documents formals de caire burocràtic calen determinats requisits. Alguns d'aquests requisits han de ser coberts per cada centre escolar a través d'actuacions concretes, altres han de ser satisfets per l'Administració educativa mitjançant polítiques i accions decidides.

Pel que fa a les aportacions dels centres, aquestes haurien d'anar orientades a:

a) Elaborar els Projectes amb parsimònia. No són bones les presses en un treball on tan important són els processos d'elaboració com els productes finals, ni tampoc no és saludable el fet de sentir-se pressionat per terminis imposats des de fora dels centres o bé no pactats.

b) No pasar directament a l'etapa de realització dels projectes sense cobrir acuradament les etapes anteriors de sensibilització/justificació/motivació i de planificació.

c) Partir de la situació real en que es troba el centre tot recollint i recuperant allò que ja està fet i està donant un resultat satisfactori. Es tracta de formular un projecte que planteja petites fites a partir del que ja es té i no una proposta de perfecció màxima però inviable.

d) Promoure metodologies de treball participatives on cadascú tingui un paper i pugui contribuir en funció de les seves capacitats, motivació i formació. La implicació i assumpció del projecte de cada persona estan en funció dels seus nivells d'implicació en els processos d'elaboració.

e) Plantejar l'elaboració dels projectes com a una oportunitat per a millorar el coneixement recíproc admetent com a naturals les situacions de conflicte, inherents a qualsevol organització.

f) Procurar que les persones que han de coordinar i dinamitzar les tasques d'elaboració i desenvolupament puguin tenir el recolçament d'equips directius forts i estables o que siguin aquests mateixos equips qui les assumeixin directament. No coneixem cap centre escolar que amb equips directius que canvien cada curs hagi aconseguit algun progrés significatiu al respecte.

g) Demanar i reivindicar continuament els recursos que racionalment siguin necessaris i, a la vegada, vetllar seriosament per a que els recursos disponibles: persones, temps, etc... s'utilitzin de manera adequada.

Quin hauria de ser el paper de l'Administració Educativa en l'elaboració i desenvolupament dels projectes educatius dels centres públics? Amb aquest mateix títol (Antúnez, 1988) recollim algunes propostes que, avui, quatre anys després tornem a formular tot actualitzant-les. Les presentem amb la convicció de que són indispensables especialment en un moment en que es vol implantar una Reforma Educativa al nostre país.

a) Augmentar les parcel·les d'autonomia de manera progressiva, mitjançant un procés adequadament planificat, controlat i avaluat on tots els agents hi puguin participar. Més concretament, caldria desenvolupar adequadament i àgil l'encàrrec de la LOGSE en allò que es refereix a l'autonomia pedagògica dels Centres (art. 57 títol IV). Així mateix complir el compromís de proporcionar ajuts i suport en forma de mitjans materials, personals... i fomentar l'autonomia organitzativa i el treball en equip, que recorda la mateixa Llei Orgànica.

b) No pressionar els centres volent que tots portin un ritme sincrònic en l'elaboració dels projectes, marcant terminis idèntics i sense considerar situacions particulars. Ans, al contrari, a partir d'un coneixement de la situació real de cadascú, orientar i alentar aquests processos de forma

individualitzada mitjançant l'acció orientadora dels diferents serveis de l'Administració.

c) Resoldre de manera valent la problemàtica de la Direcció Escolar. No sembla possible que es planifiqui i es projecti cap cosa rellevant quan a les Direccions dels nostres centres públics predomina la provisionalitat, la renúncia i la incertesa. Si la Direcció de qualsevol organització implica el desenvolupament d'actuacions que dinamitzin el grup humà, el motivin i aglutinin esforços organitzant i coordinant el treball col·lectiu, com pot assumir de bon grat aquestes tasques un conjunt de persones que ocupen el càrrec a la força, sovint sense cap formació específica, ni tant sols la voluntat d'adquirir-la, i que estan desitjant que transcorri el mes ràpidament possible "l'any de càstig"?

d) Desenvolupar polítiques clares i creatives de formació permanent del professorat tot fent èmfasi en la formació en centres per facilitar els projectes d'innovació i millora.

e) Millorar la coordinació entre els seus Serveis que faci possible que arribin missatges idèntics als centres en la línia de no presentar o exigir l'elaboració de projectes com a un requisit administratiu més.

4. Les altres reformes.

La modificació i Reforma del sistema educatiu d'un país és, sens dubte, una tasca ambiciosa i complexa. Molt més encara si allò que es pretén no són únicament canvis estructurals sinó també impulsar nous enfocaments curriculars, revisar el paper dels professors i professores i possibilitar actuacions autònomes en les institucions escolars. Com a conseqüència, la Reforma que es pretén desenvolupar a Catalunya requereix de voluntats polítiques decidides, d'una planificació i control rigorosos, d'una actitud positiva de tots els seus agents

-especialment del professorat- i, sobre tot, de nombrosos recursos.

Dit d'una altra manera: és necessari assumir que per a que certes innovacions i canvis de caràcter general siguin possibles és precis abordar simultàniament canvis operatius molt més específics, de caràcter estructural, administratiu o simplement cultural que afecten directament als professors i professores, agents i protagonistes, en última instància, dels canvis que es proposen.

A aquests canvis que afecten a la vida de l'ensenyant (professionalització, estatus i desenvolupament professional) voldria referir-me en les pròximes línies. Crec fermement que el fet de no abordar el que podriem nomenar "reformes paral·leles menors" impossibilitarà enormement o deixarà sense efecte real el desenvolupament de la Reforma que es pretén.

Quines són aquestes "reformes paral·leles menors"? Doncs, sense ànim d'exhaustivitat, ja que podrien identificar-se d'altres, crec que és prioritari abordar les següents:

- La reforma en els procediments per constituir els equips docents, tant en els centres públics com en els privats concertats.

- La reforma en els procediments d'adscripció del professorat.

- La reforma en les estratègies de motivació i dels criteris per a la promoció del professorat.

- La reforma cultural de l'avaluació i control.

Les preguntes que acompanyen a cadascun d'aquests quatre apartats pretenen servir de pautes per al debat durant les Jornades. Si aquest debat suscita suficientment el vostre

interés, segurament sorgiran algunes respostes que espero poder complementar amb les meves. Per a alguns potser podran parèixer ingènues o tal vegada poc factibles. Podran ésser qualificades com es vulgui, ara bé, si som capaços d'analitzar-les amb criteris de racionalitat i pensant especialment en les necessitats dels nostres alumnes tal vegada semblaran menys especulatives o teòriques. Per altra part, algunes d'elles ja han estat posades en marxa en altres realitats organitzatives i més concretament en sistemes educatius d'altres països.

Veiem les qüestions:

a) La reforma en els procediments per constituir els equips docents, tant en els centres públics com en els privats concertats.

- Per què es constitueixen els equips docents a l'ensenyament públic "des de fora" de l'escola sense comptar en absolut amb la opinió o intervenció del propi centre?

- Per què es pren aquesta decisió de manera diferent en els centres públics i en els privats concertats quan l'origen dels fons de finançament són els mateixos?

- És el denostat concurs de trasllat el millor procediment en les acaballes del segle XX?

b) La reforma en els procediments d'adscripció del professorat.

Considerant com a satisfactori l'esforç que ha fet l'Administració per definir les plantilles en els centres de Primària, caldria si més no revisar si:

- Adscriure professors a llocs de treball i especialitats "in eternum" no és precisament l'antítesi del que faria qualsevol organització moderna i flexible?

- S'ha pensat en la "condemna" a la que podem sotmetre els nostres alumnes si aquesta adscripció vitalícia ha estat errònia en el cas d'alguns professors i professores concrets?

- No és possible assajar algun sistema més creatiu i menys burocràtic que impedeixi l'excessiva i contínua rotació de professors i professores en alguns centres o l'immobilisme de l'equip en altres?

c) La reforma en les estratègies de motivació i dels criteris per a la promoció del professorat.

- Es l'assistència a cursos o estudis de formació permanent, segurament molt interessants però sovint descontextualitzats, d'aprofitament individualista i d'aplicabilitat dubtosa a la vida professional d'un ensenyant el millor sistema de valorar el seu treball com a docent?

- No és hora ja de valorar i sancionar el treball i l'esforç dels ensenyants **a partir del treball que desenvolupen en el centre, en l'exercici de la seva feina professional** més que allò que puguin fer fora del marc escolar?

- Conegudes les limitacions de la **promoció vertical**, no és possible posar en marxa estratègies de **promoció horitzontal**?

d) La reforma cultural de l'avaluació i el control.

- Éssent l'educació un dret fonamental dels individus, no és hora de plantejar-se seriosament la necessitat de reclamar l'avaluació interna i externa del funcionament dels centres i serveis educatius, especialment si tenim en compte que tenim la responsabilitat de proporcionar un servei públic de primera necessitat?

- Considerant concretament el marc de cada escola, no seria oportú reclamar i acceptar des de dins dels centres una

avaluació externa rigorosa, orientadora, basada en les circumstàncies reals de cada escola, a la vegada que són potenciats els òrgans de govern per a que realitzin així mateix l'avaluació formativa des de dins de les institucions escolars?

- No és hora de que el col·lectiu d'ensenyants siguem els primers interessats en depurar els elements i conductes que secularment impedeixen l'assoliment d'una escola de qualitat i degraden la nostra imatge?

Referència

ANTÚNEZ, S. (1988): "El paper de l'Administració Educativa en l'elaboració i desenvolupament dels projectes educatius dels centres públics", en Perspectiva Escolar, núm. 123, març, págs. 16-20

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA PER A UN NOU ENSENYAMENT

La renovació pedagògica com a eina de transformació

Francesc Imbernon

Reflexionar sobre la renovació pedagògica vol dir posar sobre la taula tot el que té a veure amb el sistema educatiu, amb la relació ensenyament/aprenentatge, amb l'educació en el seu sentit més ampli; vet aquí una dificultat fonamental a l'hora de tractar aquesta qüestió. Una altra dificultat és la "descafeneització" de termes com "renovació" a causa de la seva profusa i confusa utilització.

Confusió hi ha de vegades entre renovació i innovació, i més si pensem que aquest segon terme defineix millor el que volem expressar. A casa nostra, però, hem fet servir sempre el terme renovació, no com ho entenen alguns amb el sentit de reparar, de tornar a fer nova una cosa vella, sinó amb una intencionalitat més radical, d'introduir-se dintre d'un procés, d'una estructura o institució per transformar-la de soca-rel, amb una actitud de respecte per la tasca ja feta, però generant un procés constant de recerca de noves idees, propostes i aportacions per a la solució dels problemes, procés que pot comportar un canvi essencial en la teoria i en la pràctica educativa.

Pel que fa a la profusió, l'abús del terme renovació és tan exagerat que fins i tot algunes administracions l'assumeixen com una secció més de l'aparell administratiu.

1. EL TEMPS HA FET CANVIAR LES CIRCUMSTÀNCIES

Des de l'any 1975, quan com a fruit de discussions col·lectives va aparèixer el document "Per una escola pública" (durant els anys posteriors, 1976 i 1977, es va matisar i es van afegir nous aspectes), i encara podriem dir també que des dels primers congressos i jornades dels Moviments de Renovació Pedagògica, s'han produït grans i petits canvis.

Obviament no és moment d'analitzar a fons els canvis polítics, la reforma de les estructures polítiques, el sistema parlamentari, la nova estructura de l'estat, la restauració de la Generalitat i l'assumció de competències en matèria educativa, la nova llei d'educació i la reforma que ha comportat, etc. N'hi ha prou amb reconèixer que s'ha produït un canvi qualitatiu a la nostra societat en els últims quinze anys, la qual cosa ens ha fet replantejar-nos l'ensenyament des d'una òptica diferent a la d'èpoques anteriors i que lògicament ha influït en la necessitat d'una renovació profunda.

Aquests canvis ens obliguen a partir de noves premisses, a actualitzar els nostres punts de vista. Moltes de les circumstàncies concretes que envoltaven l'ensenyament han canviat. Hem vist com molts dels factors quantitius (escolarització, construccions, ràtio, materials...) han sofert variacions importants, deixant de banda els problemes

puntuals, de manera que han passat a primer pla les qüestions qualitatives. És a dir, ens preocupem més ara per la millora de la qualitat de l'ensenyament, la qual cosa es concreta en l'anàlisi i revisió d'aspectes tan importants com la individualització, les necessitats educatives especials, les adaptacions curriculars, el tractament de la diversitat, el treball en la col·legialitat, l'elaboració de projectes específics, els valors educatius, la contextualització curricular... La renovació pedagògica ha de tenir com a objectiu predominant, ara per ara, aquesta qualitat i la millora constant d'aquesta qualitat, sense oblidar-se però d'altres aspectes importants com, per exemple, la millora de les condicions de treball.

Aquesta renovació, aquesta qualitat que es pretén en l'ensenyament no pot definir-se en termes d'abstracció, ans al contrari ha d'anar lligada a una anàlisi de la realitat social actual (els seus valors predominants, la relació indicadors de rendiment/indicadors educatius, els trets més característics, les relacions de poder, les contradiccions...). des de la realitat macrosocial a la microsocial. Aquesta darrera també es prou important, ja que considerem la renovació pedagògica com un projecte socioeducatiu emmarcat en un determinat context, i algunes de les característiques d'aquest projecte han de ser l'originalitat, la descentralització, l'especificitat, l'autonomia i la recerca.

Així doncs, l'anàlisi específica de la nostra realitat social ens permetrà tenir en compte les seves característiques diferencials.

Hi ha, per tant, dues plates a la balança de la renovació pedagògica: d'una banda els principis compartits, el treball conjunt, els grans objectius i, d'altra banda, aquesta anàlisi específica, sense la qual difícilment podrem incidir i transformar l'educació al nostre entorn.

No tenim més remei, per qüestions d'espai, de prioritats, que deixar de banda alguns aspectes importants. En aquesta línia, volem dir que la renovació pedagògica es un procés complex que no és de caràcter únicament tècnic sinó ideològic, la qual cosa ens hauria d'ajudar a plantejar un questionament constant del què, per què i com es fan les coses en funció de la voluntat de canviar si més no els processos socials i educatius.

A les portes del segle XXI hem de deixar darrera moltes coses que han estat molt útils al seu moment, amb la intenció de donar un gran salt cap endavant. Hem vist, en aquests últims cinc anys, el nostre món occidental trasbalsat, s'han produït uns canvis polítics a una velocitat de vertigen i no hi ha raons per pensar que sigui un procés ja finalitzat. La renovació pedagògica ha d'empènyer a un canvi educatiu constant, sabem que tenim una història, un passat, però l'educació al segle XXI es mourà entre la incertesa, la complexitat i la diversitat. Una actitud favorable envers el canvi ha de ser una característica de qualsevol moviment renovador.

2. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA AL SERVEI DE TOTS

Hi ha dos components característics de la renovació pedagògica a Catalunya: la llengua i l'escola pública. Respecte a la primera, no cal insistir sobre que tot projecte de renovació pedagògica ha de continuar treballant en un ensenyament de forma i de fons catalans. Al marge de qualsevol temptació fonamentalista, això vol dir assolir la normalitat d'un ensenyament arrelat a un país que té la seva pròpia llengua, des de l'Escola Bressol fins a la Universitat. Malgrat tots els esforços realitzats fins ara, i tot i la reforma de l'estructura del Sistema Educatiu, podem trobar etapes de l'ensenyament, per exemple l'ensenyament secundari, que encara no garanteixen un nivell de català suficient. La renovació pedagògica ha d'incidir especialment en aquestes etapes i en la demanda dels recursos necessaris per a una major catalanització.

Respecte a la segona, l'escola pública, hem de dir que ja fa temps els Moviments de Renovació Pedagògica van decantar-se a treballar per l'escola pública, però això no vol dir únicament que aquesta sigui sufragada totalment (i això vol dir gratuïtat en tot el que ofereix l'escola) per l'Administració, sinó que defensa una escola de qualitat per a tots, sense discriminació i arrelada i compromesa amb el medi. La renovació pedagògica ha de continuar treballant intensament per la qualitat de l'escola pública, però això no ens ha de fer oblidar que també, per diverses circumstàncies, altres tipus d'escoles són també sufragades amb diners públics: les escoles concertades. La renovació pedagògica també hauria d'incidir en aquestes.

Però la defensa de la qualitat de l'ensenyament en general (públic i privat) i de l'escola pública en particular, pot amagar alguns perills que els implicats en la renovació pedagògica hem de saber detectar i combatre. Per exemple, hem de rebutjar per il·lusòria una concepció "romàntica" de l'escola que la defineix com un espai on tothom pot intervenir d'igual forma i amb la mateixa responsabilitat. És cert que l'escola pública és una institució que és patrimoni de tots, i que totes les persones implicades (família, professorat, equips directius, alumnat, administracions, entorn social...) han de poder participar, però cadascú segons el seu rol i la seva formació, assumint la responsabilitat que li pertoca.

Un altre perill, igualment perillós, és que el professorat se senti únicament funcionari, és a dir, assalariat de l'administració; el professorat ha de defugir d'una professionalitat basada en un model funcional per avançar cap a un model autònom, amb un control inter i intraprofessional, on trobi l'estímul necessari per, conjuntament amb els seus companys, desenvolupar processos d'indagació, projectes d'intervenció i d'organització educativa. La reflexió i la recerca en l'elaboració dels projectes propis i el coneixement assolit, mitjançant la comparació i contrastació d'altres projectes, donaran

coherència a les propostes renovadores.

Per tal que aquests bons propòsits esdevinguin una realitat i cada vegada hi siguin més els professors i les professores amb aquest esperit renovador, aquesta escola pública necessita generar una actitud investigadora, d'autocontrol, d'intercanvi d'idees, experiències, propostes, projectes, materials... Una actitud contrària significa el tancament en si mateixa, dependre de persones i institucions alienes a la pràctica professional i, per tant, esclavissar-se cap a la desprofessionalització. Per evitar aquest perill s'han de crear mecanismes de participació col·lectiva on la recerca i l'intercanvi assumeixin la fita principal (suport col·lectiu, base de dades, trobades...). Sense la discussió, el treball en comú, la divulgació de la informació i la comunicació entre companys, les experiències innovadores i els projectes de renovació pedagògica poden semblar petites illes enmig d'un oceà d'indiferència.

La renovació pedagògica ha de donar un salt qualitatiu i passar d'impulsar experiències de renovació a buscar la generalització del canvi.

3. RENOVAR LES SITUACIONS QUE CONDICIONEN L'EDUCACIO

La renovació pedagògica implica una tasca de recerca i d'interacció col·lectiva i, encara que es desenvolupi en qualsevol indret on un docent pugui participar, assoleix les seves veritables característiques en el treball a l'interior dels centres educatius, on es donen unes determinades estructures, pràctiques, conceptes, interessos i valors. La renovació individual és una renovació superficial, la tasca col·lectiva dona un sentit més durador a la transformació. Això es així perquè acostuma a estar lligat a un projecte propi, arrelat al medi, on s'ha plantejat la discussió dels valors i les finalitats i s'han cercat les circumstàncies més favorables per desenvolupar la tasca professional.

Si volem que la renovació sigui una tasca majoritària, i no de minories, el professorat ha de disposar de temps per discutir i compartir problemes i solucions, i també per elaborar els projectes i el material que farà servir en la intervenció educativa, la qual cosa vol dir participar en una tasca de recerca, tan necessària en qualsevol activitat professional renovadora.

La situació actual (descens de la natalitat, joventut del professorat, professorat sense feina...) permet la fixació de plantilles estables, la consolidació de grups de professors treballant en programes de renovació i fins i tot, dotar de personal administratiu els centres, incrementar les plantilles als centres, afavorir un millor clima laboral.

Encara que la reivindicació laboral no sigui tasca específica dels Moviments de Renovació Pedagògica, aquests tampoc no poden restar al marge, ben al contrari, ja que la renovació no serà possible sense una millora de la situació i de la incentivació laboral del professorat. Això implica una

demanda d'autonomia responsable o sigui una veritable gestió de recursos per part dels centres i una lluita contra la burocratització en la qual pot caure una institució on els projectes d'intervenció poden ser fàcilment uniformitzats.

La renovació pedagògica no pot alinear-se amb la burocràcia ni amb la uniformització que tant acostuma agradar a les administracions, sinó que troba el seu veritable camí en la diferenciació i l'adequació a l'entorn, en l'autonomia i la participació i la corresponsabilització d'una gestió democràtica.

Aquesta gestió col·lectiva i democràtica no s'ha de confondre amb un "deixar fer" ni amb un "entre tots ho farem tot", sinó que cal revestir-la de professionalitat. Tan perjudicial pot ser per l'ensenyament una gestió autoritària com la inexistència d'una gestió planificada. La renovació pedagògica, sense abandonar els principis de col·legialitat, democràcia i participació, ha de trobar una sortida per facilitar la necessària professionalitat en la gestió dels centres. La important funció de l'equip directiu en la coordinació d'aquesta gestió no pot quedar relegat a decisions arbitràries o partidistes. Renovar l'ensenyament també significa renovar l'actual gestió dels centres.

La renovació pedagògica no s'ha d'introduir únicament a través de la transmissió dels continguts a les aules, mitjançant tècniques docents, sinó que hem de renovar les estructures d'organització. Hem de canviar el que continua inamovible, amb petits canvis formals, des de fa més d'un segle: ens referim per exemple a l'organització del centre en aules; horaris; agrupaments d'alumnes per edats; tutories; canals de comunicació; adequació realitat laboral i familiar; mobiliari; distribució d'espais... La renovació pedagògica s'ha de plantejar la necessitat de remoure aquestes rutines, encara que en un moment determinat estiguessin avalades per un concepte renovador.

4. RECERCA, FORMACIÓ I AUTOFORMACIÓ COM A BASE DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

La participació del professorat, que hem anat esmentant com si es tractés d'un lema, és imprescindible per desenvolupar processos de renovació col·lectiva i per anar assumint una professionalitat basada en l'autonomia i no en la dependència. Però els processos de renovació han de comportar també un benefici per al professorat en l'àmbit de la seva formació.

El professorat ha de trobar a prop seua experiències innovadores, per analitzar-les i valorar-les, sobretot el professorat que s'inicia en la tasca docent. Els futurs professors, i el professors que s'incorporen a la xarxa pública, han de conviure en un ambient de renovació educativa, això vol dir establir els mecanismes organitzatius i legals que facilitin una veritable formació entre iguals (centres experimentals, total descentralització comarcal de la xarxa de

formació amb professorat format en tasques formatives, més estreta relació amb les universitats, fomentar experiències col·lectives en els centres...), superadora de la formació estàndar i encaminada cap a una autoformació professional.

Això ens ha de portar a generar processos de renovació que mantinguin una estreta relació entre teoria i pràctica, entre recerca i acció. La renovació/innovació als centres ha de conjuminar la teoria, la pràctica i el compromís amb el medi on es desenvolupa aquesta pràctica mitjançant processos de recerca col·lectiva.

En definitiva, la renovació pedagògica ha de ser una eina de revisió de la teoria i de transformació de la pràctica educativa. L'anàlisi crítica de la realitat és un primer pas per entreveure les contradiccions que es troben entre la realitat social i els valors d'una educació a la mesura de la persona. La renovació pedagògica ha d'apostar per introduir l'anàlisi i la denúncia d'aquestes contradiccions i establir els camins per a un treball transformador, per no caure en pràctiques "modernitzadores" sense innovació, que acostumen a ser igualment reproductores. Això implica també no reduir la renovació a la mera intervenció educativa sinó sortir de les parets de les aules i centres per col·laborar o assumir protagonismes en altres activitats socials. Els Moviments de Renovació Pedagògica han d'assumir cotes de moviments socials.

D'altra banda, la renovació pedagògica ha de conservar una part de caràcter utòpic. La utopia educativa és patrimoni del professorat i no s'hi pot renunciar. Això no vol dir pecar d'idealisme ni d'ingenuïtat, sinó prendre consciència que el treball de cara a la renovació comporta veure com alguns objectius només es poden assolir a llarg termini, objectius que poden semblar inviables en un cert moment i fer-se realitat en un altre.

Per raons conjunturals la renovació pedagògica pot tenir en un moment donat el suport de l'administració, però no obstant això s'ha de mantenir totalment independent dels aparells economico-administratius. L'ensenyament, de vegades, oscil·la entre la tendència centralitzadora i uniformitzadora i la tendència autònoma i diferenciadora. La renovació no pot caure en el parany de la centralització i la uniformització. La total independència dels Moviments de Renovació Pedagògica (de recursos, d'activitats, de propostes...) li permet la màxima autonomia, caràcter imprescindible per evidenciar les contradiccions a les quals abans fèiem referència.

5. QUESTIONS QUE CAL ANALITZAR I TRANSFORMAR PER A UN NOU ENSENYAMENT. PROPOSTES PER AL DEBAT.

Com a resum del que hem exposat anteriorment es destaquen una sèrie de propostes, no totes les que es desprenen del text, amb la intenció que com a fruit de la seva discussió puguem establir alguns criteris per tal que la renovació pedagògica es fixi un nou camí, que recuperant elements del passat sigui alhora prospectiva de futur.

a. Aspectes estructurals

- Total independència dels Moviments de Renovació Pedagògica respecte a les Administracions. La qual cosa no ha de ser incompatible amb la necessitat d'aconseguir un suport que és necessari per a l'extensió de la innovació, però sempre que no condicioni les accions autònomes.

- Gratuïtat total de l'escola pública catalana com a institució patrimoni de tots els ciutadans, afavoridora de la participació amb funcions diferenciades dels sectors implicats, amb una oferta pública suficient per als períodes 0-3, 3-6, 6-12, 12-16.

- Analitzar els aspectes de l'estructura dels centres educatius que estan perjudicant el portar endavant propostes renovadores: espais, horaris, organització amb aules...

- Millorar les condicions laborals de treball, desenvolupar un nou concepte de professorat com a professional autònom.

- Participar com a col·lectius en altres moviments socials.

- Reivindicar mecanismes legals específics que possibilitin la renovació (centres experimentals, investigacions, ajudes a projectes col·lectius...)

b. Gestió dels centres

- Analitzar l'elecció i funció dels equips directius i del claustre.

- Dotar els centres educatius de personal administratiu suficient per a les feines administratives.

- Crear àmbits territorials més adequats per gestionar l'escola. Més suport a les escoles (per part dels EAP, Centres de Recursos, ICE...) en funció d'aquests àmbits i una més gran descentralització educativa.

- Defugir de la uniformització, reivindicar la descentralització, l'especificitat i l'autonomia i els projectes.

- Revisar l'adequació dels horaris a la realitat social.

- Implicar la Universitat, conjuntament amb els Moviments de Renovació Pedagògica, en projectes de renovació.

c. Professorat

- Coordinació i racionalització de l'oferta de formació permanent.

- Total descentralització i participació del professorat en la seva formació permanent, possibilitar la formació amb assessors i entre iguals en les zones o els centres educatius.

- Dotar als centres d'especialistes i de professors de suport segons les necessitats específiques.

- Establir mecanismes de control inter i intraprofessional.

- Autonomia en l'organització d'estructures educatives en els centres, generar una cultura de col·laboració i una major professionalització docent.

- Elaborar, discutir i divulgar materials sobre

innovacions educatives i curriculars pròpies.

- Desenvolupar una anàlisi crítica per denunciar les contradiccions i apostar per una transformació social i educativa.

d.Relació ensenyament-aprenentatge

- Incidir en una més gran presència del català a totes les etapes de l'ensenyament, analitzar i posar èmfasi en les deficitàries, dotar-les de material suficient que permeti el treball en aquest sentit.

- Analitzar la influència de les noves tecnologies a l'ensenyament individualitzat, a la relació professors/alumnes, al treball de les aules.

- Establir mecanismes d'intercanvi, àgils, fixos, eficaços, d'experiències renovadores mitjançant banc de recursos al servei de tot el professorat.

I per últim, la recerca, l'anàlisi, l'experimentació i l'avaluació dels processos educatius, en un concepte d'educació com a empresa col·lectiva, són condicions imprescindibles per a la renovació pedagògica.

Escola i valors.

Josep Ma Puig Rovira

1. Omnipresència i oblit dels valors en educació.

No resulta gens sorprenent ni genera grans discussions afirmar que els valors ho impregnen tot. Tampoc és motiu de debat dir que l'educació de cap manera pot ser una empresa neutral i lliure d'opcions. Algun tipus de valor està sempre ajudant a configurar les pràctiques educatives.

Pero que l'educació i l'escola estiguin travessades per valors no vol dir que els educadors tinguem sempre clara consciència de quins són aquest valors i de com influeixen la nostra tasca escolar. Massa vegades la reflexió sobre els valors s'oblida o resulta escassament significativa. Sabem que l'educació respon a certs valors, però menys vegades aconseguim ser conscients de quins són aquest valors, i potser encara menys vegades decidim quins valors han d'impregnar la pròpia tasca educativa.

Finalment, la traducció d'unes determinades opcions de valor -quan hi són explícitament expressades- en propostes curriculars és un aspecte de complexa i difícil realització. Poques vegades l'horitzó de valors destinat intervé intense i conscientment en el disseny de les pràctiques pedagògiques. El compromís personal en la defensa de certs valors no sempre aconsegueix articular-se en un currículum que vagi més enllà d'algunes propostes de treball normalment aïllades.

Aquestes constatacions generals, bo i considerant-les correctes, no amaguen un nombre relevant i creient d'experiències de reflexió i d'acció entorn dels valors de gran consistència i qualitat. Aquí voldríem aprofitar aquestes experiències positives per il·luminar i mirar de superar les limitacions que en altres situacions ens trobem.

2. Dificultat i necessitat de parlar de valors.

Malgrat la presència evident o soterrada d'opcions de valor en les pràctiques pedagògiques no sempre ha estat senzill parlar sobre la manera com orientar l'acció educativa d'acord a valors. La dificultat per tematitzar obertament la reflexió sobre els valors pensem que té algunes causes prou clares que intentarem detallar. Hi ha causes esocífiques de la nostra situació (els intents per part de certes forces socials de monopolitzar i imposar una determinada reflexió sobre valors), mentre que altres causes tenen un abast del tot general (les concepcions de l'escola com a seu de contravalors, o molts dels trets de la crisi o les crisis de la modernitat).

2.1 Intents de monopolitzar la reflexió sobre valors.

La controvèrsia ideològica i de valors ha estat durant tot aquest segle una constant en la configuració del sistema educatiu del nostre país. Però el debat va derivar més cap a enfrontaments en el terreny de les idees i de les propostes educatives, que cap a la consolidació d'hàbits de convivència democràtica i plural. Els períodes amb règims democràtics han estat curts i molt crispats, la predominància de sistemes polítics totalitaris ha tendit a imposar models educatius clarament adoctrinadors, i la forta presència de l'Església en moltes ocasions no ha fet sinó encendre encara més les discussions de valor i imposar formes educatives exclusivistes. Per tant, no es pot dir que el clima durant bona part d'aquest segle hagi estat el millor per aconseguir la consolidació d'una reflexió no crispada sobre els valors.

No han faltat, però, aportacions a la reflexió sobre l'educació moral i els valors ben allunyades de la intransigència i la imposició. No voldríem deixar de citar la recepció que es fa al nostre país de les propostes de l'Escola Nova -que tan acuradament s'expressen quant al tema de l'educació moral en els anomenats "30 punts de l'Escola

Nova"-, o les aportacions entre d'altres d'Alexandre Galí, Artur Martorell, Francesc Ferrer i Guàrdia, o la "Institución Libre de Enseñanza". Vull recordar com un exemple més, que la temàtica de l'Escola d'Estiu de l'any 1933 va tractar monogràficament de "L'Educació Moral i Cívica a les escoles de la República".

Com hem vist de manera prou esquemàtica, i malgrat el context poc adequat del nostre país, la preocupació per una educació moral oberta i plural no fou un tema oblidat. Amb la Guerra Civil, però, el desenvolupament d'aquestes reflexions va patir de manera molt directa la reculada cultural i educativa que se'ns imposà. El silenci sobre les posicions defensades pels millors pedagogs de la Renovació i el tancament respecte a l'evolució exterior són algunes de les causes de l'escassa consideració que posteriorment han tingut entre nosaltres aquestes temàtiques.

D'altra banda, la dictadura que sorgí el 39 es va recolzar ideològicament en l'àmbit escolar en una determinada utilització de la religió catòlica -el nacionalcatolicisme-, que es concretava en la classe de religió com a matèria escolar obligatòria, i en la "Formación del Espíritu Nacional", un intent d'educació cívico-política netament orientada a legitimar el règim, i que també va tenir una notable presència en l'escola. Una certa visió de la religió i la "Formación del Espíritu Nacional" van monoclitzar l'educació en valors. Aquest passat no ha contribuït a millorar la cultura pedagògica en aquest sector educatiu i, a més a més, ha generat un explicable rebuig de qualsevol pràctica educativa vinculada a l'educació moral.

Entre els sectors educatius renovadors, la tasca d'oposició als models educatius basats en la imposició de valors absoluts va patir amb la consolidació de la democràcia una crisi dels motius més evidents i immediats que la fonamentaven, i va quedar especialment afectada per la coneguda síndrome del "desencant". La sensació de buit o desconcert massa vegades va semblar imposar-se al voltant de les discussions sobre el sentit o les finalitats de l'educació. En part va ser així.

perquè no sempre fou possible crear una motivació suficient per una educació moral per a la democràcia (una educació en els valors de la democràcia). Alguns dels motius més importants que ens haurien d'impulsar a plantejar-nos l'educació en valors poden sintetitzar-se en la necessitat d'apreciar, mantenir, incorporar als hàbits personals, i aprofundir la democràcia. Des de la seva versió politico-institucional fins a les manifestacions interpersonals, la democràcia permet plantejar-se de manera més justa els conflictes que presenta la vida individual i col·lectiva. Per tant, la democràcia com a procediment dialògic per plantejar-se conflictes i legitimar principis i normes de convivència, aporta un contingut moral ben substantiu que justifica la seva clara incorporació com a hàbits de valor desitjable.

2.2 Pèrdua de confiança en el paper de l'escola.

Des de la Il·lustració l'escola està considerada com un dels instruments privilegiats per a fer possible i estendre el projecte d'emancipació humana que aquesta creuava. L'escola fou entesa com una de les eines més importants per a crear les condicions personals d'autonomia i racionalitat que fan de cadascun dels individus els autèntics subjectes i principals actors de la seva pròpia història individual i col·lectiva. A la vegada, les reformes escolars han format part de la majoria d'utopies i propostes d'organització social futura: s'ha considerat l'escola com una ajuda per a transitar el camí previst, prometedor i ple de sentit de la història. El progrés, s'interpreti com s'interpreti, usa de l'escola com d'un dels seus principals aliats. Amb aquest parer, a l'escola li ha estat relativament fàcil anar perfilant o adoptant projectes d'emancipació personal i social lligats a les diferents onades de la modernitat. Per dir-ho amb els termes que aquí hem emprat, els valors d'un o altre signe han pogut impregnar i dirigir l'educació amb aparent claredat.

Es precisament aquest panorama allò que avui no es veu tan evident. No hi ha un projecte clar d'emancipació, i fins i tot es questiona la possibilitat de qualsevol projecte emancipador. Tampoc es reconeix cap subjecte que pugui construir una història de progrés amb sentit, ni la raó aporta cap garantia per intentar-ho. Més aviat l'ús modern de la raó ha estat la causa de molts dels mals que ara es pateixen. Aquest nou panorama elimina la necessitat de qualsevol mena d'ajuda escolar adreçada als protagonistes socials: l'escola no té cap paper en cap projecte, de fet no hi ha projecte. L'escola òbviament segueix existint, però s'ha quedat sense finalitat civilitzadora inquestionable. Una part de l'actual desconcert quant al tema dels valors està motivat per aquests factors.

A més a més, a la crítica postmoderna a l'escola, hauria d'afegir-se la crítica a l'escola com a seu de contravalors. Entenem com a tals, totes aquelles teories que han descrit i criticat el funcionament de l'escola en tant que aparell de reproducció social; en concret de reproducció de les seves ideologies menys justes (les que volen legitimar i perpetuar la divisió de la societat en classes) i dels contravalors socialment més arrelats (ens referim al sexisme, el racisme, o a altres formes d'intolerància i discriminació). La lectura que s'ha fet d'aquestes teories ha contribuït a tirar per terra tots els ideals de l'escola com a lloc de promoció humana i de transmissió indiscutible dels millors valors socials. Volguem o no, diuen, l'escola sembla acabar servint únicament per a impregnar els joves de manera sovint quasi invisible dels contravalors que més perjudiquen la convivència justa i solidària. Segons aquests punts de vista, és un miratge o una il·lusió dels educadors veure l'escola com a seu de valors, i una realitat que en sigui de contravalors.

Aquest panorama predisposa més al silenci que al discurs sobre els valors escolars. Malgrat tot, pensem que tant la crítica postmoderna com les crítiques sociològiques a l'escola poden ser una ajuda per desfer certes imatges de l'escola i ajudar a reformular alguns criteris per a una escola encara

compromesa amb l'emancipació. Pensem, en aquest sentit, que més enllà de projectes prometedors i de sentits prefixats, l'escola pot contribuir modesta i responsablement a l'anàlisi concreta del present. A l'anàlisi del que avui ens passa ara i aquí, i del que avui passa arreu. L'escola no hauria de mantenir-se al marge dels problemes de marginació, de guerra, de destrucció de la natura, de racisme, d'incomunicació; ni tampoc hauria de mantenir-se al marge dels esforços de les persones i dels grups que s'enfronten a aquests fets. Hem perdut les falses seguretats en un final feliç del signe que sigui, però no per això desapareix la responsabilitat de cadascú respecte del curs de la vida, ni la obligació d'arriscar-se amb la màxima lucidesa. Així mateix, l'escola no té un paper privilegiat en els esforços d'emancipació perquè no hi ha ni causa primera ni subjecte únic. Però tampoc ha de menystenir la seva contribució al conjunt d'accions socials que tenen sentit local per a qui les empen, i poden alhora configurar un futur global desconegut però engendrat per valors tan coneguts com la justícia i la solidaritat. Finalment, l'escola pot comprometre's en aquestes accions perquè a més de seu de contravalors pot ser també un espai social de reunió, reflexió i discussió; un espai on individus plurals poden pensar i parlar junts de tot el que els passa. Un espai on es pot ensenyar i practicar una racionalitat basada en el diàleg. Una racionalitat que quan hom la vol usar no li queda garantit res més que la possessió d'un procediment tolerant d'encontre d'opinions que busquen esperançadament criteris justos d'acord. Un eina d'anàlisi crítica dels contravalors.

2.3 Per una escola inserida en la tradició de l'educació moderna i progressista.

Bo i el pessimisme d'algunes de les anteriors idees, he intentat entreveure espais per introduir el sentit i els valors en la tasca educativa. Es ben possible que no sapiguem massa bé que significa una escola progressista, però és també

cert que els ideals de justícia i emancipació no poder considerar-los aliens a la tasca escolar. Fer una escola que contribueixi a la justícia i a la emancipació és un projecte que se ns imposa amb la força de les conviccions, fins i tot abans de perfilar les raons que en fonamenten la possibilitat i n expliquen el sentit exacte que avui podem donar a aquests termes. No estem dient que res no ha canviat i que poder seguir pensant les coses com sempre s'havien pensat, de cap manera. Volem dir simplement amb passió, i també amb voluntat de fonamentar-la tècnicament, que l'escola pot ser una eina útil en la construcció d'una vida més justa i solidària.

Una escola que contribueixi a fer una societat més justa i convivencial requereix consideracions de molt diversos tipus que aquest escrit ni pot ni ha d'escometre. Aquí únicament ens centrarem en alguns aspectes referents al tema dels valors, però ho farem perquè a més de ser l'objectiu que se'ns ha encomanat, és també una de les condicions constitutives més importants d'una escola progressista. L'escola progressista avui, en bona part passa per una discussió sobre els valors i sobre la traducció curricular d'aquests valors.

L'anàlisi dels aspectes relacionats amb els valors, que en ocuparà la resta del treball, la concretem en tres línies de reflexió que seguidament apuntem.

- Fer una escola que reflexioni conscientment sobre mateixa per a combatre els efectes perversos del currículum ocult, i per a fer més coherents les pràctiques pedagògiques amb les orientacions de valor que l'escola ha fet seves. Es tracta que l'acció educativa no es desvinculi de les orientacions de valor i caigui en el pur tecnocratism. Però també es tracta que els valors no quedin en afirmacions idealistes i aïllades de la realitat escolar, sinó que trobin traduccions concretes en la praxi curricular.

- Fer una escola distanciada tant dels valors absoluts intemporal, com de les propostes de valor relativistes. Una escola comoromesa amb uns valors mínims i oberts a la

infininitat possible de decisions personals que diferenciï una vida de l'altra, però universals en tant que criteris irrenunciabls d'anàlisi de la realitat i de construcció de la convivència.

• Fer una escola eficaç en el treball amb els valors. És tant, una escola que no es contenta només afirmant els valors que defensa, sinó que vol traduir-los en pràctiques curriculars aplicables. És a dir, que es planteja les possibilitats de l'educació moral a través de la totalitat d'àrees curriculars, a través d'activitats específiques d'educació moral, a través de la participació en la vida de la comunitat escolar, i a través de l'acció social i cívica dels escolars.

3. Una escola que reflexiona sobre si mateixa i un mestre que esdevé professional crític.

En aquest apartat volem suggerir la conveniència de l'escola -cada escola concreta- pensi sobre si mateixa. Entenem que quan una escola reflexiona conscientment sobre ella mateixa s'aparta tant dels debats abstractes sobre els ideals i valors, com de l'avaluació concreta de les activitats que quotidianament realitza. Ambdues activitats poden tenir el seu moment, però la tasca més enriquidora per a una escola consisteix en reflexionar sobre la manera com es fan coherents els valors que defensa i el currículum que aplica. És a dir, quan esbrina quins valors posen en joc les tasques escolars de cada dia (desemmascarar el currículum ocult), quan s'interroga sobre la conveniència dels valors que guien aquestes pràctiques (no tot el que es fa a l'escola serà desitjable, però tampoc tot serà reprovable), o quan es concreten projectes curriculars orientats per valors defensables (evitant l'idealisme dels conceptes i el practicisme de les receptes sense sentit). Per tant, la reflexió crítica de

l'escola sobre si mateixa no es una activitat afegida i diferent a les que solen fer-se en els claustres: la reflexió crítica de l'escola ha de concretar-se en el desenvolupament i la praxi curricular. Es tracta doncs d'una reflexió de l'escola sobre si mateixa en la que es vinculin els valors que vol fer seus amb les tasques de programació curricular que cada any i cada dia porten a terme els mestres.

La reflexió crítica en tant que treball curricular s'ha d realitzar en situacions concretes i per millorar els programes d'acció concrets. Sense oblidar la importància de les anàlisis globals, i entenent que conèixer-les serà un enriquiment important per a la tasca de construcció curricular crítica, aquí proposem un treball centrat en la pròpia realitat escolar i en principi vàlid per a ella en exclusiva. Es tracta, en certa manera, de fer també aquí una anàlisi i una acció local, mantenint però sempre present un nivell de pensament global.

Finalment, entenem que d'aquesta manera el mestre adquireix un paper de professional o intel·lectual crític. Es a dir, el d'una figura tècnicament preparada en la seva professió, però no deslligada de les reflexions de valor sobre el que cada dia realitza. D'un professional que no desvincula la crítica de la praxi professional. D'aquesta manera el seu treball pren més sentit i pot superar la separació entre un moment de crítica maximalista i sovint impossible, i un altre moment de treball mecànic, repetitiu i acrític. La crítica en la praxi esdevé així una crítica que condueix a canvis possibles, però sobretot és una crítica esperançada perquè va fent evidents lleus avenços que, sense fer oblidar les moltes limitacions i la globalitat dels problemes, donen sentit a la tasca professional.

4. Hi ha criteris per educar moralment en una societat pluralista?¹

¹ Les principals idees de l'apartat 4 i bona part de les del 5 s'ha explicat més ampliament en el llibre de de J. PUIG y M. MARTINEZ

Proposar un model d'educació moral respectuós d' l'autonomia i orientat per criteris racionals, ens separa de les propostes autoritàries que determinen heterònomament el que està bé i el que està malament. Però també ens separa d'aquells models que davant d'un conflicte moral afirmen que només es pot esperar que cadascú opti segons criteris subjectius i merament personals. Creiem, en canvi, que davant d'un conflicte moral no podem prescindir del joc simultani d'aquest dos principis:

- de l'autonomia del subjecte, que s'oposa a la pressió col·lectiva i a l'alienació de la consciència lliure de cadascú; i

- de la raó dialògica, que s'oposa a la decisió individualista que no contempla la possibilitat de parlar sobre tot allò que ens separa quan ens trobem davant d'un tema conflictiu.

El respecte a l'autonomia personal i la consideració del tema conflictiu per mitjà del diàleg fonamentat en bones raons són condicions bàsiques per bastir formes de convivència personal i col·lectiva més justes. Formes de convivència que poden ser tan variades com ho decideixin els implicats, i com ho facin possible les maneres culturals que cada persona i cada grup posseeix, però que en qualsevol cas estaran regides o respectaran valors que solen provocar un ampli consens. De fet es tractava de veure si, per damunt de la pluralitat d'opcions que presenten avui les societats democràtiques i complexes, és possible pensar racionalment que hi ha criteris que tothom pot reconèixer com a desitjables, i això sense tornar a models de valors absoluts. Criteris suficients per bastir una vida personal i col·lectiva justa, acceptant però

Educación moral y democracia. Barcelona, Laertes, 1989; així com en el document de J. PUIG: Educación Moral, Caja de Materiales para la Reforma MEC.

la multiplicitat de punts de vista, creences i maneres d'entendre el que per a cadascú es una vida bona i feliç.

Pensem que un model d'educació moral distanciat d'aquell basats en valors absoluts o en valors relatius, podria fonamentar-se en els principis d'autonomia i raó dialògica, i utilitzar-los com a eines per fer possibles valors com ara la crítica, l'obertura als altres i el respecte dels Drets Humans.

5. Elements per a un currículum d'educació moral.

5.1 Què entenem per educació moral?

L'educació moral pot ser un àmbit de reflexió individual i col·lectiva que: 1) ajudi a detectar i criticar els aspectes injustos de la realitat quotidiana i de les normes morals vigents; 2) impulsi la construcció de formes de vida més justes tant en els àmbits microètics com macroètics; 3) permeti elaborar autònomament, racional i dialògicament principis generals de valor; 4) contribueixi a que els educands facin seves aquelles mers de conductes i d'hàbits coherents amb els principis i normes que han bastit; i 5) transmeti aquelles normes que la societat s'ha donat de manera democràtica buscant la justícia i el benestar col·lectiu.

Dit d'una altra manera, pensem que l'educació moral ve a col·laborar amb els nois per desenvolupar i formar aquelles capacitats de judici i d'acció que els permetin fer front i orientar-se amb autonomia i de forma racional en aquells temes que plantegen un conflicte de valors i per als quals ells ni la societat adulta disposa de resposta evident, també en aquelles situacions vitals que demanen una decisió sovint difícil de prendre per idèntics motius, o difícil de mantenir amb coherència dia rera dia. Si, com hem dit, l'educació moral suposa orientar-se amb autonomia en situacions de conflicte de valors, és just per això que no es la pot catalogar de pràctica reproductora o inculcadora d

valors, sinó que probablement fora millor entendre-la com lloc de canvi i de transformació personal i col·lectiva, com a lloc d'emancipació.

5.2 Finalitats de l'educació moral.

La formació de persones autònomes i dialogants, disposades a comprometre's amb l'ús crític de la raó, l'obertura al respecte als Drets Humans, creiem que suposa un perfil moral caracteritzat pels trets que a continuació especifiquem.

- Desenvolupar les estructures universals de judici moral que permetin l'adopció de principis generals de valor.
- Adquirir les competències dialògiques que predisposen l'acord just i a la participació democràtica.
- Construir una imatge de si mateix i del tipus de vida que es vol portar coherent amb els valors personals i desitjats.
- Formar les capacitats i adquirir els coneixements necessaris per comprometre's en un diàleg crític i creatiu amb la realitat que permeti elaborar normes i projectes contextualitzats i justos.
- Adquirir les habilitats necessàries per a fer coherent el judici i l'acció moral, i per impulsar la formació d'una manera de ser volguda.
- Reconèixer i assimilar aquells valors universalment desitjables que tenen en la Declaració dels Drets Humans una formulació històrica àmpliament acceptada.
- Comprendre, acceptar i construir normes de convivència justes que regulin la vida col·lectiva.

Es tracta, doncs, de desenvolupar unes formes de pensament sobre temes morals i cívics cada vegada millors. Però també

es tracta d'aprendre i aplicar aquesta capacitat de judici la pròpia història personal i col·lectiva a fi de millorar-la. Finalment, la forma del judici i la seva aplicació contextual prenen tot el seu valor quan no quede únicament a nivell de raonaments i opinions, sinó que es tradueixen comportaments.

5.3 Experiències d'educació moral que ha de facilitar l'escola.

Quant al tipus d'experiències que hauria de fer possible el currículum complet d'educació moral, cal citar les següents:

1. La programació i aplicació d'un conjunt sistemàtic d'activitats pensades específicament per afavorir la formació del judici i del comportament moral.

2. L'organització de l'escola i del grup-classe d'acord criteris que facilitin la participació democràtica d'alumnes i professors, de manera que sigui possible enfrontar-se dialògicament als problemes de convivència i treball que la vida escolar genera.

3. La planificació de tot el currículum escolar de manera que destaquin i s'aprofitin les oportunitats de formació moral que cada matèria i tota la vida escolar comporta.

4. El compromís i la participació dels alumnes en activitats cíviques no escolars, però que a l'escola hi escau de preparar i de facilitar la seva realització.

5.4 Activitats específiques d'educació moral.

Dedicar amb caràcter obligatori per a tots els alumnes una part del temps escolar (concentrat en una hora de classe o distribuït transversalment) a realitzar unes activitats escolars específicament destinades a treballar l'educació moral vol alguna justificació. Habitualment, es diu que l'educació moral s'adquireix en tots els moments de

l'escolaritat, i que per tant no hi ha motius per dedicar una estona específica. Aquesta opinió ens sembla discutible. Certament no hi haurien d'haver classes d'educació moral enteses com a transmissió de valors absoluts dels adults a joves. Però és evident que la tasca escolar no es redueix aquest tipus de pràctiques. La classe pot ser, també, temes de treball actiu, reflexiu i creatiu dels alumnes sobre temes morals, de manera que amb l'ajuda de l'educador arribi a construir autònomament el seu judici i conducta moral. Ens sembla, doncs, imprescindible que l'estona dedicada a l'educació moral sigui realment una estona d'indagació, de reflexió i de diàleg sobre temes d'ètica moral, i s'allunyi de sistemes d'inculcació de valors i creences. Durant aquestes estones, i mitjançant unes tasques convenientment programades i preparades, es tracta de contribuir a formar un judici moral dialogant i autònom, i una conducta moral volguda i coherent. Per aconseguir aquests objectius s'ha elaborat diversos mètodes, d'entre els quals destacaríem: clarificació dels propis valors, la comprensió crítica, discussió de dilemes morals, els procediments de dramatització i de simulació, els exercicis de previsió i les conseqüències de la pròpia acció, i molts d'altres. Una aplicació coherent d'aquests procediments a les problemàtiques personals i socials més rellevants constituiria una contribució al disseny de currículums d'educació moral aplicables a l'aula.

5.5 L'escola com a comunitat democràtica.

Els procediments escolars d'educació moral són molts variats, però cap d'ells pot substituir ni bé l'eficàcia ni les experiències reals i directes que ofereix la vida col·lectiva. La participació democràtica dels nois i noies ha estat un objectiu i un mitjà recurrent en totes les propostes progressistes d'educació cívica, social i moral. Ens sembla poder afirmar que la participació de professors i alumnes e

assemblees i altres formes de regulació de la convivència el treball, en qualsevol de les seves variades formes intensitats, ha de ser el rerafons necessari dels altres procediments d'educació moral, i una font privilegiada d'experiències significatives.

Les relacions que s'estableixen entre els alumnes, i entre ells i els seus professors, constitueixen una font bàsica d'aprenentatges morals, que a més actuen com a marc que dóna sentit a la resta d'intervencions educatives en l'àmbit moral. Per tant, pensem que un currículum d'educació moral ha de començar per la creació d'un clima escolar democràtic. És a dir, una organització de l'aula i de l'escola basada en participació de tots els implicats, de manera que sigui possible la lliure discussió de tots els temes que sorgeixin en aquestes situacions, la presa de decisions, l'adopció de normes i de solucions raonades i consensuades dels conflictes discutits.

5.4 Educació moral i currículum escolar.

L'educació moral no pot de cap manera restringir-se a les experiències que s'obtenen quan s'organitza democràticament la vida escolar, ni a les adquisicions que proporcionen les tasques específiques d'educació moral. Tot el temps d'estar a l'escola i totes les matèries que s'hi imparteixen han de coordinar-se en un currículum d'educació moral complet. L'educació moral, tot i que ha de comptar amb un temps específic de treball, no ha de ser una tasca privativa de cap assignatura en concret, ni de cap temps escolar en exclusiva. Només quan els alumnes perceben que en tots els àmbits de seu treball hi ha un component moral, i aquest component és considerat i reflexionat junt amb els temes propis de cap assignatura, els serà més fàcil d'acceptar que la moral no és quelcom aliè a la seva vida i estaran, en conseqüència, millor disposats a construir els seus criteris de judici i les seves conductes morals.

5.7 Educació moral i participació social.

Les propostes d'educació moral que hem presentat fins ara són eminentment acadèmiques i estan molt centrades en un tipus d'activitats que és possible portar a terme a l'escola. Per altra part, és un programa en què dominen les tasques d'ordre cognitiu per damunt de l'acció i del comportament moral. Es troben a faltar elements necessaris en un currículum complet d'educació moral, elements com ara la responsabilitat i el compromís moral concret per fer quelcom amb transcendència moral més enllà del que és fonamentalment escolar. Per tant, es tracta també que l'escola faci possible la formació moral fora de l'escola facilitant el compromís personal i lliure dels seus alumnes en activitats que considerin correctes i que tinguin transcendència social.

5.8 Neutralitat o bel·ligerància dels educadors².

La implicació personal de l'educador en el que s'està tractant a la seva classe és un dels aspectes més difícils de precisar amb una formulació clara i definitiva. Es pot defensar, per una part, la conveniència de què el professor es mantingui neutral davant de les discussions o dels temes que sorgeixen a l'aula. Per respecte a les opinions dels seus alumnes o per conveniències pedagògiques és possible considerar del tot impertinent donar la pròpia opinió. També es pot defensar, però, que el professor ha de comprometre's davant les persones que està educant en la defensa dels valors que ell considera desitjables. Per tant, per lleialtat amb els seus alumnes i també per eficàcia educativa es pot pensar que

² Les idees d'aquest apartat les dec al llibre de TRILLA, J.: El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación. Barcelona, Paidós, 1992.

no ha de callar la seva posició davant dels fets que la classe analitza. Ambdues opinions són en certa mesura acceptables. Probablement les úniques opcions perjudicials són les que adopten unilateralment una o l'altra posició. Ho creiem així, en primer lloc, perquè la neutralitat o bel·ligerància (potser millor compromís) dels educadors depèn del tipus de valor que es posa en joc en la discussió. Hi ha valors que hom pot considerar com d'ampi consens, o potser formulacions de valor que són desitjables per a tothom (valors com la justícia, la llibertat o la solidaritat; o plasmacions de valors com la Declaració dels Drets Humans; o valors procedimentals com els essencials del joc democràtic), respecte dels qualsensem que els educadors poden i potser han de mostrarse favorablement bel·ligerants; els han de defensar. En canvi, hi ha valors o posicions de valors que difícilment poden generalitzar-se a tothom i que seria impertinent fer-ho. Són formes de valor no contradictòries amb els anteriors valors, però que la seva adopció depèn d'opcions personals: així davant, per exemple, de certes formes de vida en comú, de decisions professionals, de maneres de viure la sexualitat, d'adopció de patrons de comportament, la majoria de vegades no es possible mantenir-se bel·ligerant i és més apropiat restar neutral. Per tant, els educadors hauran de complementar neutralitat i compromís en funció del tipus de discussió i de valors que es posen en joc. Evidentment aquesta formulació no pot amagar el seu caràcter formal, ja que no és una regla que permeti discriminar sense dubte entre una situació i un altra, i en conseqüència obliga en cada cas a prendre una decisió responsable i personal.

Junt a aquests criteris professionals de caire ètic, pode trobar també algunes indicacions professionals de caire pedagògic. Quan i com s'ha de donar, si així es considera, la pròpia opinió sobre un fet? Està clar que en cap cas s'haurà de caure en actituds pressionants o inculcadores, ni quan pensem que és correcte afirmar la pròpia posició. A banda de tot això, la pregunta, però, es referia a les condicions pedagògiques que s'han de complir per a fer més favorable el silenci o l'expressió d'opinió del professor. Dit de manera

sintètica. durant la discussió de temes polèmics el professor no farà propaganda de les seves opinions. i en principi pensar que és millor que tampoc les faci explícites. Es ben clar que quan un professor dóna immediatament la seva opinió, les discussions i investigacions dels seus alumnes tendeixen a acabar ràpidament. Per altra banda, els mètodes d'educació moral més apropiats demanen que l'educador no avanci sistemàticament la seva posició. Malgrat tot, quan els alumnes li ho demanen, i després d'un intercanvi d'opinions suficient, és normal i positiu que l'educador expliqui el seu punt de vista.

5.9 Ètica i formació inicial i permanent.

La formació del professorat respecte a la temàtica dels valors ha estat greument perjudicada per una triple dificultat. El primer motiu, que ja hem comentat abastament al començament d'aquest treball, fa referència a l'escassa confiança en l'educació en valors que la nostra tradició recent ens va inocular. En segon lloc, la gairebé nul·la formació en l'àmbit de l'educació moral es deu també al desconeixement que hem patit de les més rellevants teories i experiències que s'han desenvolupat en altres països. Finalment, tampoc ens ha ajudat massa la creença, encertada però exagerada, que tothom, pel fet de ser persona, està capacitat per dedicar-se a l'educació moral. Aquesta opinió expressa un fons cert, però no contempla la conveniència de la formació pedagògica per a millorar allò que com a éssers humans estem inclinats a fer de manera espontània.

Ens sembla que avui es donen les condicions idònies per superar aquests i altres motius de caire més pràctic que han impossibilitat la formació inicial i permanent del professorat en l'àmbit de l'educació moral. Per tant, considerem necessari que en la formació inicial del professorat -en les Escoles de Magisteri, Facultats de Pedagogia i en la formació dels professors de Secundària que provenen d'altres llicenciatures-

s'incloquin continguts referents a la fonamentació filosòfica de l'educació moral, i al desenvolupament i construcció de la personalitat moral de manera que capaciti tots els educadors per aquest aspecte de llur tasca. Així mateix, caldrà estudiar la possibilitat de donar una formació aprofundida a aquelles persones que puguin tenir una responsabilitat més intensa en aquest àmbit educatiu. Per altra part, donada la importància del tema i les necessitats de formació que es detecten, seria convenient realitzar un esforç específic en els àmbits de la formació permanent del professorat i la investigació.

6. Per una educació amb esperança.

No voldria acabar colidant el pessimisme que sovint reapareix quan arribem a aquest punt. El que s'ha suggerit potser és un espai de treball, però no té cap possibilitat d'èxit davant la pressió del conjunt d'influències incontrolables (o massa controlades i previstes) que genera la societat. És cert que l'escola no està en una "posició de força" des de la qual pugui intervenir enèrgicament per a orientar el curs de les coses en una direcció més desitjable: potser l'escola tampoc existeix per això, ni mai ha tingut aquesta preeminència social. Malgrat tot, tampoc està gens clar que sigui un espai social insignificant i ineficaz. En qualsevol cas potser resulta més responsable treballar amb tota l'esperança i tota la intel·ligència de què siguem capaços, i alhora estar menys pendents de la utilitat de la feina escolar. Probablement avui per avui tampoc sapíquem prou bé que vol dir utilitat i com es pot arribar a mesurar.

Dos brots de pessimisme no del tot justificat. Primer, pensem amb massa convicció que no és possible fer res contra la quantitat d'hores que els nois i noies passen davant de la televisió omolint-se de valors que considerem poc positius. Que els joves veuen molta televisió és una realitat poc questionable, que la batalla quantitativa contra la televisió o altres influències semblants està del tot perduda és quasi

segur, però de cap manera està perduda la possibilitat de fer una pedagogia de la qualitat i del sentit que aspiri a donar el tomb a la situació. Pensem que pot tenir més influència en els alumnes un fet concret carregat de significació, una actitud personal quantitativament insignificant però qualitativament immillorable, o una proposta curricular seriosa i crítica, que una infinitat de modes i d'hores de televisió. No hauriem de menystenir els efectes, a curt o llarg termini, de certs "esdeveniments" educatius que a poc a poc poden amplificar-se en la ment i el cor dels alumnes. És possible pensar en l'eficàcia d'una pedagogia de la qualitat i la significació per damunt d'una pedagogia mecànica de la quantitat.

Segon, a vegades també pensem si té cap sentit fer un educació que potser no coincideix amb el que sembla demanar la societat i que tampoc coincideix amb el que sovint desitgen les famílies. L'educació ha d'adaptar o desadaptar? Quin dret tenim els educadors a propiciar una formació que sembla enfrontar els nois i les noies amb la realitat que els tocarà viure? És obvi que l'educació ha de facilitar l'adaptació i és obvi també que l'educació ha d'escoltar el parer de les famílies. Però l'educació, i en concret l'educació moral, no ha de ser exclusivament adaptació: mai no ha sigut adaptació sino tensió, i esperem que sigui tensió crítica i creativa. L'educació moral viu de la diferència entre el que és i el que hauria de ser, i no del pur esforç per repetir el que ja ens ve donat. Possiblement en aquest espai delimitat per "petits" esdeveniments curriculars que defineixen una tensió crítica entre el que "és" i el que "hauria de ser" està la possibilitat de l'educació moral, de la redefinició dels valors i d'una actitud professional responsablement esperançada.

NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA I ESCOLA

Aquest escrit ha estat redactat en gran part sobre les bases següents: la ponència *Ensenyament de la llengua i normalització lingüística*, presentada al Col·loqui de Sociolingüística: Llengua i Futur (la Nucia, 22-IX-1989); l'article *Del castellà al català: un estadi provisional?*, publicat a la revista *Escola Catalana* (n. 274, novembre de 1990); la ponència *Deu anys d'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, presentada al Segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants (Vic, 6-IX-1991); i la conferència *L'ensenyament de la llengua, una assignatura sempre pendent*, llegida en la sessió inaugural de les Jornades sobre llengua i ensenyament (Barcelona, 7-IX-1992).

Normalització lingüística i Reforma

Una anàlisi ràpida dels tres decrets del 28 d'abril que estableixen l'ordenació curricular fins al final de l'educació obligatòria (decrets 94/1992 per a l'educació infantil, 95/1992 per a l'educació primària i 96/1992 per a l'educació secundària) ens donarà una imatge de normalitat absoluta des del punt de vista lingüístic. Qualsevol que desconegui la nostra situació creuria que la llengua catalana no té cap mena de tensió, i que és parlada, escrita, estudiada i transmesa sense cap mena de condicionament polític, històric, social o cultural com a màxim intuiria que el castellà té les mateixes possibilitats curriculars que el català, perquè l'alumne ha de dominar català i castellà d'una manera equivalent tant a final de primària com de secundària (vd. annexos corresponents; àrea de llengua) malgrat que en un article del decret (el 6 per a Infantil, el 5 per als altres) diu: *El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ha és també de l'ensenyament. S'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'educació infantil/primària/secundària obligatòria.*

Pel que fa a la normalització lingüística, no trobem, en l'ordenació de l'educació infantil cap més indicador que aquest **normalment**. Tot i que aquesta ordenació dona moltes pautes de reflexió per al mestre, no hi ha cap referència a la situació sociolingüística del país, ni als programes d'immersió, ni al procés psicolingüístic d'adquisició d'una llengua diferent de la familiar, etc. El mateix podríem dir de les ordenacions de primària i de secundària, tot i que en aquestes ja hi ha algun element més per a la reflexió. Així, l'ordenació de primària diu en el preàmbul: *A Catalunya, l'escola ha de ser l'espai on l'alumne adquireixi els senyals d'identitat nacional propis de la nostra personalitat col·lectiva: la història, la cultura, el patrimoni, les tradicions i,*

sobretot, la llengua pròpia (...) i més endavant (Annex, àrea de llengua): *En el desenvolupament del currículum de Llengua caldrà tenir en compte les variants dialectals i el context sociolingüístic i cultural de l'alumnat i de l'escola per adequar-hi el ritme, les estratègies, els recursos i la metodologia (...)* Encara que d'una manera massa críptica, aquest **context sociolingüístic i cultural** fa referència a una situació lingüística no uniforme, una situació que exigeix atenció a la diversitat. Aquesta idea es repeteix a l'ordenació de la secundària obligatòria (Annex; àrea de llengua), quan parla de *l'espectre lingüístic de Catalunya, les dades sociolingüístiques bàsiques de les dues llengües que s'hi usen més, les normes legals que en regulen la convivència*; i també quan diu que cal *patrocinar una sèrie de valors i d'actituds íntimament lligats amb l'entorn lingüístic de l'alumnat*. Aquesta frase podria quedar ambigua, però hi ha un paràgraf del preàmbul que, al meu entendre, dona la pauta per interpretar-la correctament. *En aquesta etapa educativa s'haurà de poder consolidar el domini oral i escrit de la llengua catalana i adquirir la competència suficient en el seu ús social*. Aquesta **competència suficient en el seu ús social** és, doncs, l'objectiu últim del graó superior de l'ensenyament obligatori, i per tant és també la fita dels graons precedents, encara que no hi sigui citada d'una manera expressa.

Un últim apunt en aquesta lectura dels tres decrets ens el dona també l'ordenació de secundària, quan diu que (Annex; àrea de llengua) *el professor de llengua i literatura no s'ha de considerar ni l'únic ni tan sols el principal responsable del desenvolupament de les habilitats anteriors [comprensió i expressió orals i escrites]*. *En efecte, tots els professors de l'etapa han de contribuir a millorar les capacitats de comprensió i expressió*. És a dir: tots els mestres són mestres de llengua. Tots els mestres, sigui quina sigui la seva especialització o l'etapa educativa en què treballen, són models de llengua en el sentit més genuí i específic. ¿Quina solidesa tenen els seus coneixements de llengua? ¿Com influeixen en l'ús lingüístic dels alumnes les seves tècniques didàctiques, la seva actitud personal, la seva experiència professional? ¿Quina capacitat, quina necessitat senten i quines possibilitats reals tenen de posar-se al dia no només en la seva especialitat concreta (matemàtiques, educació especial, ciències humanes, etc.) sinó també en aquesta altra especialitat, la de l'ensenyament de la

llengua, que també els és pròpia, tant per sentit comú com per ordenació curricular, i que ha d'informar tota la seva activitat pedagògica? Això, que per a qualsevol llengua i per a qualsevol societat té una gran importància, adquireix en el nostre cas una transcendència difícilment adjectivable o quantificable.

El model de llengua

Aprendre significa copsar uns models, imitar-los i integrar-los en el propi repertori d'habilitats per tal de poder-los utilitzar, en tot o en part, en situacions paral·leles o relacionades amb les que ens van induir a percebre el model. Això és vàlid per a la majoria d'aprenentatges, i és particularment complex quan parlem dels models de llengua que intervenen en l'aprenentatge. L'estructuració del sistema lingüístic, de la competència lingüística d'un individu, es fa a partir de la suma o superposició dels registres, canals, missatges, funcions i objectius més diversos. Per a cada situació vital -transcendent o intranscendent- l'individu adult ha rebut una gran quantitat d'inputs lingüístics de tota mena. Llargs o curts, formals o informals, monologats o interactius, irats o calms, sincers o fingits, orals o escrits, etc, etc, etc. Per tant, el repertori lingüístic pot donar resposta a situacions molt diverses, i fins i tot, per deducció o analogia, a situacions mai no plantejades amb anterioritat. Aquesta importància cabdal d'un model de llengua múltiple, variat i omnipresent constitueix una de les riqueses fonamentals de l'escola per al treball de llengua, i és també un dels principals problemes per a l'aprenentatge del català per part dels alumnes no-catalanoparlants a través d'un mitjà formal com és l'ensenyament, ja que la presència de models més informals -com els col·loquials i els familiars- és més aviat escassa, desigual i, moltes vegades, inexistent. L'escola, a més a més, difícilment podrà mai substituir aquesta absència i aportar models familiars amb intensitat suficient; i menys encara ho podran fer els models escrits. Ens trobem, doncs, davant d'un percentatge importantíssim de població escolar al qual demanem que assimili i consolidi un estàndard lingüístic sense tenir accés -o amb un accés minso- als models de llengua informals.

Això explica en part el desequilibri que observem entre coneixement i ús, ja que l'alumne intueix la manca de solidesa dels

seus registres informals en la llengua que ha après, i per tant inhibeix les seves capacitats expressives espontànies.

Aquesta influència desigual dels diversos registres lingüístics constitueix, al meu entendre, el repte fonamental amb què s'enfronta l'escolaritat obligatòria pel que fa a l'objectiu de dotar tots els alumnes d'un coneixement de la llengua sòlid, estable, equilibrat i polivalent. No crec pas que la disputa ja tradicional i crònica entre el model lingüístic d'obediència estricta a l'ortodòxia normativa i el model populista del "català-que-ara-es-parla", o "català light", no crec, repeteixo, que tingui tanta transcendència per al futur de la llengua com la feble presència, o fins i tot la manca absoluta, de tot el segment de models que ara comentem.

D'altra banda, els problemes escolars relacionats amb el domini acadèmic de la llengua catalana (ortografia, morfosintaxi, lèxic i semàntica, coneixements metalingüístics, etc.) no tenen l'arrel profunda en el model de llengua "dur" o en el model "tolerant": tots dos plantejaments s'inscriuen en el registre formal de la llengua, i per tant la distància que hi ha entre l'un i l'altre és curta, molt més curta que no pas la que hi ha entre els registres formals i els informals. El mateix passa en la immensa majoria de llengües -en algunes, d'una manera molt més accentuada encara que no pas entre nosaltres. Crec més aviat que hi ha un doble problema: d'una banda, i a causa de raons polítiques i socials prou conegudes, tenen encara poca solidesa dels estàndards oral i escrit, que són la base primera en què s'estintola qualsevol activitat escolar; de l'altra, i a causa també de les mateixes raons socio-polítiques, els registres col·loquials exerceixen poca pressió en el neo-parlant -si és que se'n pot dir així-, fet que li impedeix de sistematitzar a fons fins i tot la gamma de registres formals que li ha proporcionat l'ensenyament. Diríem, d'alguna manera, que el comportament lingüístic contextual dificulta l'adquisició de la competència comunicativa a tot un sector que, en canvi, sí que ha adquirit una parcial competència lingüística a l'escola.

El model de llengua per a l'ensenyament no ha d'establir cap estàndard específic diferenciat de l'estàndard general, no ha de fer falses concessions, no ha de fer veure que facilita res: ha de ser, simplement, la llengua viva, la llengua genuïna, la llengua adaptada al missatge o a la funció que a cada moment li encomanem els

parlants. Una llengua que a vegades brollarà impetuosa, amb imprecisions, amb interferències, amb anacoluts; i que d'altres vegades fluïrà suaument, amb el significant precís per a cada idea i amb l'enllaç just entre les frases del període.

Tot això no significa, però, que el mestre no hagi de tenir un domini molt més aprofundit de tots els mecanismes lingüístics: ha de tenir coneixement i sensibilitat lingüística per mesurar a cada moment la dificultat del missatge que proposa al seu alumne, ha de dir allò que vol dir situant-ho en el registre que li pertoca, ha de tenir disponibilitat de sinònims del mateix registre per enriquir i contextualitzar més la seva informació. Alhora, no ha de ser possible, i en canvi passa molt sovint, que un mestre sigui més estricte que el que li permet la norma acceptada, i tampoc no ha de ser possible que passi a l'inrevés, i que un mestre toleri corrupcions en l'expressió dels seus alumnes perquè no sap que són corrupcions.

Aquesta absència d'un domini de la llengua flexible i profund alhora és la mancança principal de bona part del professorat. Hi pot haver diverses causes. Una pot ser la dificultat de consolidar uns hàbits docents nous pel que fa a la llengua vehicular de l'ensenyament. Una altra, un reciclatge lingüístic del professorat plantejat amb pocs recursos econòmics i professionals, executat massa a corre-cuita i presentat amb massa triomfalisme. I encara una altra pot ser l'escassetat d'eines adequades: tot just ara comencen a aparèixer estudis de lingüística aplicada d'interès específic per als ensenyants de l'etapa obligatòria: estudis sobre el llenguatge col·loquial, les interferències, els neologismes, els llenguatges d'especialitat, etc. Però ens falten encara molts instruments: falten estudis quantitatius d'estadística lingüística actuals i aprofundits sobre vocabulari bàsic i vocabulari disponible, sobre estructures morfosintàctiques, sobre corpus d'errors orals i escrits; falten estudis sectorials complets i actualitzats sobre els nivells d'acceptabilitat de les realitzacions lingüístiques dels alumnes en els registres comuns (oral/escrit, culte/col·loquial); i falten, sobretot, les aplicacions pràctiques de tots aquests estudis teòrics.

Tinc la sensació que els mitjans de comunicació han avançat en el disseny dels models de llengua oral i escrita més ràpidament i

d'una manera molt més uniforme que no pas l'ensenyament. No vull entrar ara en consideracions sobre l'acceptabilitat d'aquests models: simplement constato que els mitjans de comunicació han plantejat, obertament i tot, aquesta discussió, i que l'ensenyament o bé no ho ha fet o ho ha fet amb poca intensitat. Un cop d'ull atent als materials didàctics ens farà adonar que el model culte, literari i científic hi sol aparèixer amb una abundor desmesurada de mots i construccions, tant en els textos per a infants dels primers cursos d'EGB com per als més avançats, tant en els materials de llengua com en els de les altres àrees. Ja he dit abans que els registres informals difícilment es poden transmetre en l'escrit, i per tant no podem pas pretendre que siguin els llibres de text els que cobreixin l'absència d'aquest tipus de models que pateix l'escola, el carrer i la família: però entre això i la realitat actual d'una llengua dels llibres de text farcida de cultismes i desequilibris lingüístics hi ha un llarg camí que no afavoreix la consolidació d'un estàndard operatiu i potent (ni, diguem-ho de passada, afavoreix tampoc l'aprenentatge fluid dels conceptes que vol transmetre de cap de les matèries escolars)

Repeteix, per acabar aquestes reflexions sobre el model de llengua, una idea que ja he apuntat abans: no ens hem d'inventar cap estàndard específic per a l'ensenyament de la llengua ni a no-catalanoparlants ni a ningú. No podem fer concessions a la falsa facilitat de substituir sistemàticament amb mots manllevats els mots que presenten algun conflicte en català, ni podem bandejar els elements genuïns de la nostra llengua en favor dels elements comuns entre les dues llengües al·legant una més gran comprensibilitat. Cal, simplement, que el registre que fem servir a cada moment sigui per ell mateix un model coherent de llengua.

Els mestres

Un percentatge importantíssim d'escoles -la immensa majoria- té el català com a llengua vehicular, bé perquè el grup majoritari d'alumnes és catalanoparlant, bé perquè són centres adherits al Programa d'Immersion. L'especialista de català, a diferència del que passava fins fa poc temps, és un mestre més del claustre amb tota normalitat: un mestre que col·labora amb el tutor

reforçant la seva acció en els moments més importants de la immersió i que té la responsabilitat d'impartir l'assignatura de llengua catalana si s'escau. Sembla que aquesta figura, que algunes vegades havia estat considerada provisional i subsidiària, hauria de tendir a consolidar-se i a assumir noves funcions dins de l'escola, i no pas a desaparèixer. La Reforma es presenta plena d'interrogants, la normalització lingüística no és pas encara estable a les escoles, i la formació en llengua catalana que tenen molts membres del claustre no és tan sòlida que es pugui prescindir dels coneixements i orientacions de l'especialista.

Un altíssim percentatge de tutors dels primers cicles no solament fan ells mateixos l'assignatura de llengua catalana als seus alumnes, sinó que utilitzen el català com a llengua vehicular de tota la resta de matèries. Que sigui així és el més natural, i ens cal esperar que aquest "altíssim percentatge" esdevingui la totalitat; però cal reconèixer l'esforç que han hagut de fer alguns d'ells per reprendre la seva formació lingüística amb un reciclatge que no oferia gaires estímuls i per modificar els seus hàbits lingüístics de tants anys de docència en castellà. I cal reconèixer, sobretot, l'altíssim valor humà i professional de molts mestres que no són catalanoparlants d'origen i que, en canvi, s'han abocat a fer l'ensenyament en català amb un entusiasme i una convicció que han arrossegat darrere seu tota la comunitat escolar: alumnes, mestres i pares. És possible que alguns d'ells no ofereixin encara un model de llengua prou extens de vocabulari, prou genuí de fraseologia o prou afinat de pronunciació; però no hi ha dubte que el model de la seva actitud personal de compromís ha fet més per l'escola catalana que no pas les actituds immobilistes, desganades, porugues i diglòssiques de molts mestres catalanoparlants o que les actituds maximalistes i irreflexives d'alguns altres.

La situació actual en la preparació lingüística del professorat és la que més comença a acostar-se a la normalitat (a la normalitat d'un país en procés de normalització lingüística, entenguem-nos). En aquest sentit podríem remarcar dues qüestions. En primer lloc, que totes les escoles de Mestres dels Països Catalans han incorporat en els seus plans d'estudis la formació en llengua i cultura catalanes de tots els futurs mestres. En segon lloc, cal destacar el plantejament actual de la Formació Continuada: em sembla que en

aquests moments el Pla de Formació Permanent pot donar resposta racional a la majoria de necessitats que a nivell específic de normalització lingüística pot experimentar un docent, un centre o una zona determinada. Aquest Pla de Formació Permanent es completa, pel que fa als mestres no-catalanoparlants, amb uns Plans Intensius de Formació del Professorat (o PIP) d'unes característiques molt interessants i que suposen la continuació d'una primera experiència molt reeixida, Font Rosella, que va tenir lloc fa alguns anys i que havia estat endegada pels Departaments d'Ensenyament i Cultura i per l'Ajuntament de Sabadell. He citat el Pla de Formació Permanent com a exponent del projecte més complex i ambiciós; però no podem deixar de banda moltes altres activitats, cursos, seminaris i jornades que poden incidir en la formació continuada del Professorat: Escoles d'Estiu, Jornades de Didàctica de la Llengua, Màsters i Postgraus, etc. etc.

Però aquests plans de Formació, tant inicial com permanent, del Professorat tenen també alguns punts febles que en alguns casos podrien esdevenir veritables talons d'Aquil·les de l'ensenyament de la llengua. Parlaré només de dos problemes que em semblen preocupants.

El primer afecta la preparació lingüística dels futurs mestres. Un fet constatat a les Escoles de Mestres és que una ampla majoria d'alumnes són de procedència familiar no-catalanoparlant. Això ens ha de portar a una reflexió seriosa i profunda en primer lloc sobre les causes que propicien aquest fet, i que van més enllà de les nostres possibilitats d'anàlisi actuals, i en segon lloc sobre les conseqüències que pot tenir per a la totalitat de l'escola de Catalunya. De tothom és reconeguda la importància del model lingüístic, i al llarg de la meua intervenció n'he parlat diverses vegades. ¿Quins mitjans s'haurien d'arbitrar per tal que aquest col·lectiu de futurs mestres garantissin un model de llengua genuí, equilibrat i complet que no solament no distorsionés la gamma de registres lingüístics que aporten els alumnes catalanoparlants, sinó que pogués compensar la manca de registres informals que tenen els escolars no-catalanoparlants? El problema és més greu si tenim en compte que, a més a més, acaba de començar una reforma dels plans d'estudi de Magisteri en què les possibilitats de formació lingüística dels futurs mestres de tots els Països Catalans no

solament no augmentaran, sinó que es veuran dràsticament reduïdes. Caldria fer una crida urgent als responsables de la formació inicial dels mestres perquè no oblidin la transcendència que té el fet de posar a l'abast dels seus alumnes tots els instruments possibles perquè puguin ser els mestres que l'escola catalana necessita.

El segon problema preocupant és l'Ensenyament Secundari. En aquests moments la majoria d'alumnes que acaben EGB experimenten una frenada, i moltes vegades una recessió, de les seves possibilitats expressives en català quan arriben a Secundària. El problema, al meu entendre, no se situa en l'assignatura de llengua, tot i que el component fortament formalitzat que adquireix aquesta matèria a Secundària faria desitjable que es pogués encarar amb més especificitat el problema dels alumnes que tenen dificultats per expressar-se en català. El problema se centra tant en la retallada horària -i, per tant, retallada d'intensitat- que pot suposar la Reforma, com en les matèries curriculars altres que la llengua: en el vehicle lingüístic amb què es transmeten, en la qualitat del model de llengua dels professors i en el nivell d'exigència expressiva dels professors respecte dels alumnes. Caldrà que l'administració actuï sobre aquesta etapa educativa amb una intensitat i rigor que estiguin a l'alçada de la importància i la transcendència que té. No pot ser que uns resultats lingüístics que tant han costat d'aconseguir durant la primera part de l'educació obligatòria es malbaratin tan ràpidament en la segona part de la mateixa educació obligatòria. Aquí, altra vegada, la selecció del professorat i el control de les seves actuacions docents per part de l'Administració hi han de jugar un paper fonamental.

Els mètodes i els mitjans

Hi ha una queixa generalitzada (i no només aquí, sinó també a la resta de països occidentals) sobre la mala qualitat de la competència lingüística apresada a l'escola obligatòria: els alumnes fan faltes d'ortografia, no saben expressar-se per escrit, no comprenen el que llegeixen, no llegeixen ni tenen ganes de llegir. En cadena inversa acumulativa, els professors universitaris en donen la culpa a la preparació adquirida a secundària, i els professors de

secundària es queixen de les llacunes amb què arriben de primària. La percepció de fracàs en el domini de la llengua escrita augmenta en els infants de les classes socials més desvalgudes, que són les que experimenten un fracàs escolar més elevat: això posa en dubte la democratització efectiva de l'ensenyament.

Aquesta situació preocupa des de fa temps tots els implicats en l'activitat docent (mestres, psicòlegs, lingüistes) i ha generat múltiples propostes d'actuació per tal d'intervenir amb més eficàcia en l'ensenyament lingüístic i per tal que els alumnes augmentin tant la seva competència lingüística com la seva competència comunicativa. Reflexionar sobre aquestes propostes implica comparar-les amb els plantejaments precedents; la majoria d'estudiosos ho fan en dos grans blocs: els plantejaments didàctics *tradicionals* i els plantejaments *renovats*. Esquemàticament podríem dir que l'ensenyament tradicional de la llengua es fonamenta en el procés de reproducció d'un model adult, en què el punt de partida és l'expressió d'altri i el punt d'arribada és la generació d'un text per part de l'alumne; enmig de les dues fases hi ha una fase analítica, molt desenvolupada, que consisteix en estudis i exercicis. L'ensenyament lingüístic renovat, en canvi, té un doble punt de partida: l'expressió de l'alumne i models lingüístics diversos. Per mitjà de l'observació, l'alumne constata que hi ha unes diferències entre ambdós, diferències que hom intentarà reduir mitjançant activitats específiques d'aprenentatge. El punt de destinació és una expressió oral o escrita.

És evident que aquesta descripció és una visió parcial, simplista i maniquea de la qüestió. La naturalesa no fa salts, i la didàctica tampoc: l'ensenyament evoluciona a poc a poc, i ho fa en la mesura que el científic explicita nous coneixements i el pedagog troba tècniques que li permetin oferir-los als seus alumnes. De mica en mica, i de bracet amb la lingüística, la sociologia i la psicologia, l'ensenyament de la llengua va trobant nous camins, nous mètodes, noves tècniques que moltes vegades s'afegeixen a les anteriors, més que no pas les substitueixen. Vegem-ne algunes pinzellades, ràpides i més juxtaposades que coordinades.

1r.- Les tècniques d'aprenentatge tradicionals es basaven en l'anàlisi gramatical, els exercicis d'ortografia, el dictat, la redacció; si es tractava de l'ensenyament d'una segona

llengua, hi havia, a més a més, la traducció. El plantejament renovador posa més èmfasi en el desenvolupament personal, l'expressió, la creativitat tant oral com escrita, la reflexió gramatical basada en la llengua de l'alumne.

2n.- Els textos literaris, sobretot poètics i narratius, que eren l'únic model de llengua proposat per l'ensenyament tradicional, comencen a ser acompanyats de textos escrits expressament amb intenció pedagògica, i finalment s'hi incorporen els textos reals, als quals se sol anomenar documents autèntics: premsa, publicitat, correspondència, magnetòfon...

3r.-El mestre era el centre de la classe. Ell era el model a seguir, i programava els ensenyaments que havien de conduir l'alumne a acostar-se al model. La psicologia cognitiva fa passar el mestre a un segon pla, com a guia, orientador i animador de l'ensenyament, i posa en primer terme l'alumne com a constructor del seu propi aprenentatge, que és un procés individual intern de l'infant.

4rt.-L'expressió oral, absent gairebé en el plantejament tradicional, ocupa un lloc central en els plantejaments comunicatius actuals: la transició, però, entre aquella absència absoluta i aquesta presència constant va ser feta pels exercicis estructurals importats de la didàctica americana d'ensenyament de segones llengües, que es van ocupar de desenvolupar els automatismes en llengua oral i facilitar el pas a l'escrit.

5è.-L'aprenentatge de la lectura, centrat en el desxiframent de les grafies, de les síl·labes i de les paraules, ha deixat pas a una concepció de la lectura basada en la comprensió del sentit: la lectura és una activitat visual, ràpida i global en què la comprensió s'obté directament, sense passar per la mediació fonològica, gràcies a la formulació i a la verificació d'hipòtesis anticipatives.

6è.-Com a conseqüència d'aquell paper central que tenia el mestre, els mètodes d'aprenentatge tradicionals eren només deductius: el mestre o el llibre de text donaven el model o la

norma que l'alumne havia d'imitar, aplicar o generalitzar. En l'ensenyament renovat, el plantejament inductiu ha anat guanyant espai (sense eliminar, però, el deductiu): l'alumne, ara, ja no només imita un model i generalitza una norma, sinó que observa, infereix hipòtesis, les comprova i les aplica.

7è.-Hi ha hagut una transició generalitzada d'una reflexió centrada en la competència lingüística i en els coneixements a l'entorn de la llengua cap a una reflexió centrada en la competència de comunicació. Aquesta competència s'aconsegueix mitjançant el desenvolupament de dues formes de competència subsidiàries: la competència discursiva (amb la integració d'estructures de monòleg i de diàleg, el desenvolupament de la paràfrasi, el domini dels gèneres discursius) i la competència sociolingüística, que implica coneixement del valor social dels registres lingüístics, sensibilitat respecte dels factors socials i situacionals que regeixen les normes i utilització apropiada de les variants lingüístiques.

Aquests són, grosso modo, alguns dels elements diferencials més importants entre el plantejament tradicional i el renovat. Repeteixo que de cap manera pretenia donar una visió ni completa ni ordenada de les vicissituds de la glotodidàctica. D'altra banda, vull recordar també que la presència d'activitats renovades no significa l'absència d'activitats tradicionals, fins i tot en un mateix col·lectiu o àdhuc en un mateix individu. Això podria representar una incoherència en el pla teòric; ara bé, aquestes activitats es fan en el pla pràctic, i no hi ha en aquest nivell necessàriament incoherència si les activitats didàctiques proposades permeten una participació satisfactòria dels alumnes. D'altra banda, hi ha tendències normativistes importants en la majoria d'ensenyants que, conscientment o no, pretenen aconseguir una uniformització de l'ús lingüístic, oblidant que la motivació i les condicions d'utilització autèntica de la llengua no són iguals en tots els nivells socials. No podem deixar de trobar lògiques aquestes tendències normativistes dels docents, estant com estan sotmesos a una pressió social múltiple (dels pares, dels programes oficials, dels

altres professors, etc.) que té com a objectiu aconseguir uns resultats mínims uniformes per a tothom.

Els problemes, però, poden venir no només de la persistència desmesurada de plantejaments tradicionals, sinó que també poden venir d'una utilització abusiva i mal sistematitzada de plantejaments pretesament renovadors. El plantejament espontaneista ha fet que moltes vegades no hi hagués intencions clarament educatives a la base d'una determinada activitat, o bé ha provocat el rebuig de les reflexions lingüístiques, o l'absència de models en la pràctica escrita, o l'abús descontrolat de textos lliures. D'altra banda, els plantejaments comunicatius tenen el problema que les situacions no són pas infinites, i menys en l'àmbit de la classe, i que, per tant, mestre i alumnes es veuen obligats a repetir, curs rere curs, les mateixes activitats susceptibles de produir els mateixos discursos; a més, les situacions sovint s'han de limitar a simulacions ja que l'àmbit de l'aula difícilment podria generar amb naturalitat la majoria de les situacions comunicatives imaginables: aquestes activitats simulades queden desconnectades, doncs, del context social i fins i tot del context escolar habitual, i corren el risc de transformar-se en pràctiques fictícies on només s'aconsegueix de desenvolupar una norma de comunicació paral·lela que no té gaire res a veure amb les pràctiques corrents de comunicació. El mateix podríem dir de moltes activitats d'aprenentatge que es presenten com a renovadores i que no són sinó una repetició falsament contextualitzada (i potser no poden realment ser res més que això) dels exercicis estructurals més clàssics de commutació i substitució.

Els problemes també poden venir per l'absència d'algunes activitats considerades més o menys "tradicionals": els exercicis de pronunciació, la traducció, documents generats amb finalitats pedagògiques... Fins i tot en alguns casos hom ha constatat la desaparició dels exercicis d'ortografia, del dictat, de la redacció...

Voldria tornar a remarcar la idea que l'ensenyament és un contínuum sense talls, sense interrupcions i fins i tot sense compartiments. A sota de les paraules que etiqueten els mètodes, els enfocaments, els conceptes de base i les activitats de superfície, hi ha sempre el mateix substrat: el mestre i l'alumne. El professor conscient de la seva feina sempre ha tingut clars els

objectius que calia aconseguir, i ha adaptat, modificat o fins i tot creat els mitjans idonis per a tal fi. És impensable que un professor de llengua conscient, tant si és d'ara, com de fa vint anys, com si és del segle passat, no es proposi com a objectiu que l'alumne posseeixi la capacitat de comunicar-se oralment i per escrit en aquesta llengua. El que pot variar amb el decurs dels anys, i ha variat efectivament molt, és la preparació tècnica del professor, la concreció dels objectius, la multiplicitat de mitjans i les condicions externes que influeixen en aquest ensenyament. fa cent anys no era fàcil tenir a mà il·lustracions de tot tipus, i en canvi avui podem tenir a l'instant imatges en moviment de quasi tot allò que en un moment donat ens interessa. Fins fa relativament poc (dos o tres-cents anys com a màxim), la immensa majoria de comunicacions entre humans eren directes i els missatges es construïen en un context compartit, on emissor i receptor podien negociar directament; fa un segle, la majoria d'humans havien après a diferir els missatges a través d'un codi gràfic conegut amb el nom d'escriptura; avui, tots podem diferir els nostres missatges sense canviar de canal oral, a través de magnetòfons, televisió, telèfon, cinema, contestadors... Quan parlem d'objectius i de metodologia, doncs, hem de tenir en compte tots aquests elements, que d'una manera més o menys evident condicionen tot el procés educatiu.

I és en la mesura que s'aconsegueixen o no els objectius proposats que podrem parlar d'una metodologia eficaç o ineficaç, independentment de l'etiqueta o de la data de naixement de l'esmentada metodologia.

Pel que fa als mitjans de què disposa el mestre, els podem agrupar en tres blocs. En primer lloc, els mitjans de comunicació en català: Ràdio 4 i les emissores municipals, TV3, la cadena d'emissores de la Generalitat, TVE -tot i els estires i arronses de Madrid-, Canal 9, Canal 33... A nivell de premsa, en canvi, el ritme és diferent, tot i que sembla que de mica en mica es van consolidant i estenent. Si cito en primer lloc els mitjans de comunicació és perquè és el recurs espontani més a l'abast dels professors i que pot crear hàbits fonamentals tant per a la consolidació dels mateixos mitjans com per a la difusió i estabilització d'un model de llengua genuí i modern alhora.

En segon lloc, uns mitjans de què no disposàvem fa pocs anys i que avui són d'una presència quasi normal el constitueixen d'una banda l'obligatorietat i de l'altra les titulacions. No fa pas gaire temps que és indispensable haver aprovat el català per passar de curs, per tenir el graduat, per aprovar les PAAU, per tenir segons quins títols universitaris -pocs. Per a l'ensenyament no reglat, a més a més, hi ha diversos certificats (de la Junta Permanent, el Certificat Internacional de Català per als estudiants estrangers, etc.). Tots aquests elements, és cert, poden ser foc d'encenalls si al darrere només hi ha la voluntat de fer-ne un ús emblemàtic i prou, però són instruments de què disposen totes les llengües normals, i per tant és positiu que en disposem també nosaltres i que tinguin poder coercitiu. El que ja no és positiu és que només disposem d'instruments lingüístics coercitius referits a l'ensenyament, i que en canvi no en tinguem quan es tracta de les finances, de la indústria, de la recerca, de la legislació, de l'exèrcit, de les relacions internacionals, etc. etc. etc. Perquè si per a tot això la llengua no té cap valor, quin valor tindrà d'aquí a un temps per a l'educació?

En tercer lloc, finalment, hi ha els mitjans tinguts com a tradicionals, aquells que han estat sempre els nostres auxiliars a l'hora de fer classes de llengua: els llibres i els materials didàctics. Pel que fa als primers, sembla que l'extensió que ha adquirit la catalanització escolar i, per tant, les necessitats d'especialitzar l'aprenentatge que han de fer del català els no-catalanoparlants hauria d'haver donat origen a la publicació de més materials elaborats amb aquest objectiu específic que no els que hi ha en l'actualitat. Això no ha estat així, i la veritat és que en el camp de l'educació obligatòria la immensa majoria de llibres de text de llengua publicats en el període que comentem no tenen ni poc ni gaire en compte que hi ha un percentatge important d'alumnes que fan tot l'aprenentatge en català i que hi tenen dèficits seriosos en l'ús espontani; i, pel que fa als materials de llengua destinats explícitament a alumnes no-catalanoparlants, no sembla que presentin propostes innovadores que responguin a una recerca específica: són llibres que més aviat pressuposen que la llengua base d'aprenentatge no és el català. Jo crec que el tema és viu i que els mitjans que necessita un alumne catalanoparlant per aprofundir

el coneixement del català no són exactament els mateixos que necessita un alumne que no té el català com a llengua de relació habitual. Això no vol dir que hi hagi d'haver una duplictat sistemàtica de materials segons si parlen o no el català: vol dir simplement que, com que alguns aspectes de l'aprenentatge són diferents, també han de ser diferents algunes activitats d'exercitació i d'ensenyament.

No puc pas detallar tots els materials existents i les necessitats observades. Voldria citar només algunes mancances.

-no hi ha gairebé materials de llengua que aprofitin a fons el recurs al vídeo o al caset;

-caldría donar un impuls a les aules d'autoaprenentatge; alhora, caldría estudiar quina forma haurien d'adoptar perquè esdevinguessin una eina eficaç als cicles superiors de l'ensenyament obligatori;

-la informàtica envaeix tots els àmbits de la nostra vida; l'únic que se'n manté gairebé al marge és l'ensenyament, i d'una manera especial l'ensenyament de la llengua. Hauríem de poder disposar amb naturalitat d'eines informàtiques com a un mitjà auxiliar més;

-no tenim, com tenen les altres llengües normalitzades, cap col·lecció extensa de clàssics catalans en versions per a ús dels alumnes de l'escolaritat obligatòria.

Aquestes són algunes de les necessitats que se m'ocorren; possiblement una pluja d'idees improvisada ens donaria en pocs moments una llarga llista de necessitats molt més peremptòries que no pas les que he citat.

Els programes d'ensenyament

Com a quart i últim tema voldria reflexionar sobre els programes d'ensenyament. Caldria fer referència també a programes tan importants com l'alfabetització, la catalanització de nens amb necessitats especials d'aprenentatge, l'ensenyament a adults, etc.;

però em limitaré a fer alguns comentaris a l'entorn d'un sol programa: el d'immersió.

En aquests moments és un programa ja consolidat, que practiquen centenars d'escoles i que arriba a desenes de milers d'alumnes. Segur que és un programa prou conegut i que ens podem estalviar presentacions innecessàries.

Hi ha qui té la idea que amb l'execució d'aquest programa l'escola ja ha tocat el sostre de les seves possibilitats pel que fa a normalització lingüística, i que anar més enllà ja no és responsabilitat de les institucions educatives, sinó de la resta de la societat. Jo diria que la primera afirmació no és certa, i que l'escola té encara molt camí per córrer; en canvi, sí que la segona és correcta, però al meu parer es queda curta: el conjunt de la societat no té responsabilitat només a partir d'allí on no arriba l'escola, sinó que té una **corresponsabilitat** total amb l'escola des que l'alumne inicia l'escolaritat. L'escola, ho hem vist en l'exemple d'altres països, no normalitza una llengua si simultàniament no la normalitza la societat.

He al·ludit diverses vegades als models de llengua que reben els infants. Permeteu-me que hi torni des d'una altra perspectiva. La majoria de nens que segueixen un programa d'immersió a Catalunya tenen un input lingüístic molt feble perquè normalment reben molt pocs models i en una situació molt discontinua, d'altra banda, el context escolar és clarament limitat en molts camps d'experiència, i per tant el cabal lèxic que proporciona l'escola no és suficient ni és el més adequat per arribar a cobrir totes les necessitats expressives. Tot això faria que difícilment s'hi pogués aplicar amb propietat el concepte **immersió**, ja que quan parla amb els companys, juga al pati, surt al carrer, arriba a casa, engega la televisió o fulleja una revista el nen no es troba necessàriament **ficat dins** de la llengua catalana. El seu contacte amb la llengua es limita habitualment als intercanvis que té amb el mestre.

Com més avança l'escolarització, més creix el camp possible d'interaccions verbals, i el nen ja no s'acontenta d'imitar, sinó que es veu impel·lit a assajar produccions verbals més personals; per tant, s'estén més la **interlangue** o dialecte personal intermedi (o idiosincràtic). Aquest estadi intermedi conté elements dels dos

sistemes lingüístics; analitzat des de la nostra perspectiva, des del nostre coneixement del sistema, des de la nostra competència lingüística com a parlants, no és sovint tan satisfactori com prometia el període imitatiu anterior, perquè el mateix fet d'utilitzar comunicativament la llengua que s'aprèn provoca un seguit de vacil·lacions, de barreges amb la pròpia llengua, de lapsus de memòria, etc.; provoca, en definitiva, molts errors. Errors que no han de ser vistos com a símptomes de fracàs en l'aprenentatge, sinó més aviat com a senyals que l'alumne no té prou dades per inferir l'estructura de la llengua a partir d'allò que sent o de la realitat lingüística que té al seu abast.

Una descripció exhaustiva de la interllengua castellà> català ens donaria molta informació no pas només dels mecanismes psicolingüístics que intervenen en l'adquisició d'una segona llengua, sinó que molt probablement retrataria amb força fidelitat els punts forts i febles dels diversos sistemes lingüístics en joc; no podem oblidar que hi ha una determinada situació sociolingüística que condiciona i mediatitza fortament l'esmentada adquisició, i que per tant qualsevol mecanisme normal d'aprenentatge lingüístic (la regularització, el calc, la hipercorrecció...) pot comportar per a la llengua més feble l'enquistament d'unes estructures híbrides en un percentatge altíssim de la població escolar. Si aquest enquistament s'arribés a establir en resultaria un greu problema de **criollització** per a la llengua.

L'escola, tota sola, amb cinc hores lectives diàries en el millor dels casos, amb la sola interacció mestre/nen i amb tot un programa de coneixements per acomplir no pot exercir una pressió lingüística suficient per fer evolucionar la interllengua cap a estadis més consolidats del sistema. Només assegura que en circumstàncies semblants al context comunicatiu mestre/nen es produirà una interacció verbal en català: és a dir, quan l'individu trobi un interlocutor que reproduïxi el mateix esquema cultural, afectiu i lingüístic.

L'acció de normalització lingüística ha de tendir, doncs, no només a fer capaç l'individu de crear-se una interllengua que li faci de pont per a comunicar-se amb aquells interlocutors que reproduïxen una relació equivalent a la que ha mantingut a l'escola, sinó que ha d'acabar de consolidar tot el sistema verbal de la

llengua nova, bo i acordant cada cop més el seu dialecte provisional al sistema lingüístic general. A més, ha de ser capaç d'utilitzar la llengua en àmbits i amb persones que no reproduïxin la relació escolar, i fins i tot hauria d'arribar a ser un interlocutor "condicionant" (és a dir, que generés al seu entorn un context catalanoparlant)

Caldria que la planificació de la normalització lingüística a través del sistema escolar tingués en compte que les possibilitats de l'escola no són infinites: d'una banda, normalitzar la llengua no és responsabilitat exclusiva de l'escola; de l'altra, l'escola és la institució que més hi ha contribuït (amb el concurs dels pares, els mestres i part de l'administració educativa). Cal reconèixer, engrescar i reforçar amb ajuts tangibles els pares i els mestres que fan aquesta contribució, i implicar-hi molts més elements: ajuntaments, administracions locals, grups de jovent, etc. etc. I també cal recordar un cop més que, per més que vulguem ser estrictament professionals, encara no podem prescindir del caliu de l'entusiasme i de la fe en una causa que va més enllà del fet purament educatiu.

Hi ha d'haver un tractament de la llengua que protegeixi les adquisicions fetes i que depassi la programació escolar estricta. És a dir, cal endegar amb valentia tot un conjunt d'**estratègies proteccionistes** per tal que els alumnes puguin ser usuaris naturals de la llengua. Cal, en definitiva, planificar l'**extraescolarització** de la llengua.

El primer àmbit d'actuació haurien de ser les **matèries escolars**. A mesura que avança l'escolarització, augmenta la formalització dels aprenentatges i augmenta, per tant, la formalització de la llengua que "transporta" aquests aprenentatges. Ens trobem, doncs, amb una dissociació greu: una llengua cada cop més formalitzada (més tècnica, i doncs més propera al castellà) sense que hi hagi un paral·lel en la llengua col·loquial, no formalitzada. El període d'adaptació de la interllengua a la llengua és llarg, i l'espai, el temps, els interlocutors i els contextos no permeten que hi hagi una sistematització natural i completa de tots els processos intermedis. Això genera una diversitat de nivells en el grup classe i una diversitat de ritmes i de necessitats, que caldria cobrir de diverses maneres: amb petits grups, amb

agrupaments flexibles, amb materials molt sincronitzats, amb auxiliars potents i atractius (vídeo, informàtica), etc.

El segon àmbit d'actuació ha de ser l'**aula**. En els primers moments de la immersió no és gaire possible anar més enllà de la relació en català mestre-nen. Però quan el nen s'ha situat, ha començat a rebre models diversos i adquireix seguretat en les interaccions més ritualitzades i pautades, caldrà trobar sistemes per augmentar les ocasions d'establir interaccions múltiples: amb altres adults diferents del mestre habitual, entre els nens de la mateixa classe (en uns llocs concrets de l'aula, en uns moments concrets del dia, en un tipus concret d'activitats). Com sigui, caldrà tendir a aconseguir que la llengua de la classe sigui el català, sempre a partir de plantejaments positius, de jocs, de simulacions, d'una planificació molt lenta i esgraonada, que tendeixi a implicar tot el grup amb independència del nivell adquirit.

El tercer àmbit d'actuació ha de ser **tota l'escola**. Cal planificar curosament com, amb una planificació progressiva i sistemàtica, el català es pot instal·lar en uns àmbits concrets: al corredor, al menjador, a la biblioteca, al transport escolar i, d'una manera especial, al pati. Cal pensar també en campanyes per mitjà de cartells, megafonia i concursos de cara a aconseguir un reforçament massiu del vocabulari, una introducció programada de modismes i locucions, l'erradicació o la prevenció d'una interferència, etc. Cal també implicar en el procés d'immersió lingüística els alumnes més grans per tal que esdevinguin models d'actuació per als petits mitjançant una planificació sistemàtica d'activitats.

El quart àmbit d'actuació, el més complex, hauria de ser l'**àmbit extraescolar**. Caldria pensar en possibilitats molt diverses, com organitzar activitats en àrees significatives de la ciutat (visita a uns grans magatzems, compra en un supermercat, visita a una institució o un taller...) amb una planificació que faci que els alumnes intervinguin com a actors i visquin en català en tal àmbit; o bé sortir sistemàticament a jugar al carrer en català amb una freqüència fixa i amb un programa d'actuació lingüística molt concret per part del mestre o monitor; o bé fer intercanvi amb altres escoles que estiguin en relació i que empenyin els nens a comunicar-se (per telèfon, o trametent-se cassettes, organitzant

trobades...); o bé impulsar les colònies escolars amb una finalitat d'immersió lingüística, tenint en compte tot el que les colònies representen: marc diferent de l'habitual, situacions de comunicació intensiva, absència de pressió escolar, sentit lúdic, participació en activitats autònomes i de satisfacció de necessitats bàsiques, etc.

Tot això no es pot aconseguir en poc temps, ni tan sols dedicant-hi molt esforç. Cal que la immersió comenci a tres anys, quan comença l'escolaritat, i ens hem de convèncer que no pot acabar fins que no acabi l'escolaritat obligatòria, és a dir, a setze anys. I fins i tot en aquest cas hem de pensar que no aconseguirem els objectius si no hi involucrem tots els segments socials possibles: pares, associacions, ajuntaments, empreses, institucions, administració educativa... Hem de creure que encara és possible capgirar la situació i evitar l'**assignaturització** o **irlandització** de la llengua; que encara és possible aconseguir que els nostres alumnes acabin l'escolaritat obligatòria amb un grau més alt de competència lingüística, amb un arrelament molt superior dels hàbits comunicatius en català, i per tant amb un grau més alt de llibertat a l'hora d'escollir quina ha de ser, de debò i per sempre, la seva llengua.

Josep Tió i Casacuberta

Gurb, 10 de setembre de 1992