

EL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT A L'ESO

Primera part: Saber on som per entendre on anem. 0 bé: De com la solució d'un problema depèn de com es formula.

La diversitat a l'ensenyament secundari obligatori s'ha de considerar de forma molt diferent que a l'ensenyament post-obligatori. Molt sovint penso que el problema de la diversitat és que està mal formulat. Quasi bé totes les vegades que l'he sentit explicar a algú he pensat que de la manera com es formula se'n deriva un absurd. M'explico. Quan algú es planteja el número d'angles d'una circumferència, qualsevol resposta que doni l'hi semblarà impossible. Fins que no descobreixi que està plantejant la quadratura del cercle (un absurd), no sortirà de l'enigma. Un problema és per definició quelcom que té solució. Si no, és un absurd. I com que la diversitat és un problema per a la majoria de nosaltres, vol dir que té solució. Ara bé, la solució als problemes la trobem plantejant-los correctament: Fixant-nos de no oblidar cap dada, entendre bé els conceptes de la formulació i aconseguir la "xispa" ("insight") per trobar la correcta i lògica combinació de les parts, altrament dit, la solució.

El tema de la diversitat a l'ensenyament secundari, crec que s'ha de solucionar mitjançant unes creences, unes actituds i unes tècniques determinades. Massa sovint, però, un conjunt de confusions i fal·làcies ens emboiren tant el panorama que no hi ha manera de reeixir.

Un cop més penso que saber on anem és previ a començar a caminar. Una llenyataire (1) atrafegada tallant llenya no tenia temps per esmolar la destal! La teoria, el pensament aplicat al que fem i volem fer és l'eina més poderosa en qualsevol projecte. Per això, abans d'entrar a les tècniques i a les receptes cal aclarir conceptes, desfer malentesos.

Això és el que em proposo avui. Deixo pel proper GalimatIES l'exposició de les meves propostes concretes. Sento, un cop més, decebre als que volen coses pràctiques i menyspreen la teoria. Ells també tenen una teoria: creuen que existeix una praxis ideològicament neutre. Jo no. Així doncs, l'amenaça queda feta: al proper número, seguiré!

Avui voldria tractar a) la fal·làcia dels nivells mínims a l'ESO. b) La fal·làcia de la responsabilitat de l'alumna. c) Algunes fal·làcies i confusions de la Reforma. d) La fal·làcia de la reconversió dels professors. e) La fal·làcia de la finalitat de l'escolaritat. f) La fal·làcia de què el que s'ensenya és el que s'aprèn. i g) La fal·làcia de l'homogeneïtat. Començo.

a) La fal·làcia dels nivells mínims a l'ESO.

La fal·làcia, al meu entendre, consistent en creure que existeixen uns nivells mínims a l'ESO. Parteix d'una confusió respecte a la diferència entre un sistema obligatori i un de no obligatori. L'objectiu d'un sistema d'ensenyament **no obligatori** és atorgar als alumnes uns coneixements **mínims** (el subratllat és intencional) que els facultin per a quelcom. Si n'adquireixen més a partir d'aquests mínims, millor, però per a aconseguir el títol han d'assolir aquests mínims imprescindibles. Exemple: Els estudis de medicina, procuren que els alumnes tinguin uns mínims coneixements d'anatomia, genètica, biologia,... que garanteixin un bon servei a la salut

dels homes. Si els alumnes no assoleixen aquests nivells mínims, la professora farà bé en suspendre'ls i si no demostren capacitats en aquests coneixements, per molt que s'hi esforcin i per molt honorats que siguin, no obtindran el títol.

Pel que fa a l'**ensenyament obligatori**, l'objectiu és que els alumnes aprenguin tant com puguin. No podria ser d'una altra manera. No hi pot haver uns continguts mínims. Els conceptes "continguts mínims" i "ensenyament obligatori" són contradictoris entre sí. Seria tant com obligar a tota la població de 15 anys a mesurar 1'50 cms. d'alçada com a mínim. Ningú no acceptaria aquest sistema absurd que discrimina per definició. Doncs a l'ensenyament obligatori hi ha gent que defensa els mínims i creu que tothom ha d'assolir els mateixos coneixements independentment de la seva capacitat intel·lectual, les seves actituds escolars, les seves dificultats emocionals o els seus interessos.

Aquesta greu confusió respecte a quin és l'objectiu d'un sistema obligatori i un de post-obligatori es pot entendre, però no acceptar. Si a mi personalment em sotmetessin a un sistema obligatori on se'm demana un mínim i jo sabés que no hi puc arribar, em rebel·laria i intentaria boicotejar aquest sistema. I això és el que fan els nostres alumnes amb "poques qualitats escolars" quan tenen prou salut mental i vitalitat com per rebel·lar-se. En aquest sentit, els seus actes indisciplinats són crítics de desesperació poques vegades entesos i atesos en contra d'un sistema que els demana el que saben que no poden oferir (els nivells mínims de llengua, matemàtiques,...) I aquí s'han d'apuntar més contradiccions Si tots els nostres alumnes tinguessin un nivell alt de rendiment escolar, si tots els nostres alumnes aprovessin totes les assignatures, pensariem que quelcom està fallant, que fem una escola de baix nivell, de "Senyoreta Pepis". Llavors segur que "pujaríem nivells" i així aconseguiríem que alguns d'ells quedessin marginats. Es tracta de fer un sistema selectiu per definició, de començar a avisar als nois de quines lleis vigeixen al mercat. Però jo afirmo que una escola d'ESO si suspèn a un sol dels seus alumnes per no arribar al nivell mínim s'està posant en contradicció.

b) La fal·làcia de la responsabilitat de l'alumna:

La gent en general i els professors en particular pensen que l'alçada d'una persona ve determinada pel codi genètic. L'alumna no n'és responsable ni té res a fer en aquest tema. Per contra, pel que fa a l'ensenyament, pensa la gent que és responsabilitat absoluta del subjecte. Si no aprèn és perquè és gandul, curt, desmotivats, rebel, ... I si bé podem arribar a entendre que no són del tot culpa seva, (darrera qualsevol limitació hi ha una història) ningú no els salva de les conseqüències (el suspès). Així doncs, si una alumna no pot seguir els estudis que li han obligat a fer se la castiga negant-li el títol i marginant-la. Sabem ja els múltiples factors que poden condicionar el rendiment dels nostres alumnes (les creences sobre la seva inferioritat, la manca d'auto-estima i de suport emocional, la manca d'hàbits, la manca d'interessos acadèmics, etc..) i també sabem que la majoria d'aquestes imitacions són alienes a la voluntat dels nois (tots voldrien triomfar), però cauen igualment sobre ells les represàlies en forma de males qualificacions. És com si malgrat reconèixer que tu no tens tota la culpa de no mesurar un metre i mig, t'ho fessin pagar com si la tinguessis. Un cop més resulta impressionant veure com tants alumnes injustament tractats es poden mantenir sota la disciplina acadèmica.

c) Algunes fal·làcies i confusions de la Reforma:

Crec també que hi ha greus confusions sobre tot això pel fet que els que ens han venut la reforma tampoc ho tenen clar. Les grans declaracions programàtiques accepten que l'objectiu de l'ESO és que l'alumna aprengui tant com pugui (constructivisme, aprenentatge significatiu ...), però en canvi són inconcrets i perversament ambigus quan parlen d'objectius terminals per exemple, que sense ser uns "mínims" deixen entreveure que ho podrien ser. També passa això amb la titulació final. Es obligatori per a tothom estudiar ESO, però només tindran el títol els "que mesurin més de 1'50". (Els capaços d'assolir els nivells mínims, per exemple).

d) La fal·làcia de la reconversió dels professors.

Hi ha una tendència freqüent entre els docents per imitar o exalçar els sistemes educatius de nivell superior. M'explico. Quan jo era professor de bàsica, els mestres del cicle mitjà implantaven ja tècniques pròpies del cicle superior (varis professors, lliçons, deures, competició, etc. ...) Els de cicle superior aplicaven màxima exigència per semblar-se als instituts. Ara a l'institut em trobo amb un model universitari. Serà una legítima ambició de promoció per part nostre o un complex d'inferioritat però el fet és que sempre estem treballant pensant amb quan els alumnes arribin a un nivell d'estudis superior i poques vegades pensant en el nivell en què estan. Sento a voltes: 'Es que quan passin al batxillerat ... ' I jo dic que més val treballar per on són ara (ESO) que no pas per on seran demà. Confondre el cicle superior de primària amb l'ESO és prou greu, però confondre l'ESO (obligatòria) amb el batxillerat o la universitat (post- obligatòria) és un error definitiu del qual se'n deriven el 80% (ho he comptat a ull) dels problemes que tenim.

Però el tema encara es complica més (o millor dit, encara es clarifica més) quan pensem que aquesta confusió la viuen professors que han sigut sempre d'ensenyament post-obligatori i que ara amb la reconversió educativa de la reforma han de fer sistema obligatori. I jo afirmo que una professora d'ESO i una de post-obligatori s'assemblen tant com una pastissera i una conductora. Dit d'una altra manera, són feines diferents. La fal·làcia doncs, és creure que les mateixes tècniques i mètodes de l'ensenyament post-obligatori serveixen per l'ensenyament obligatori. Estem en un procés de reconversió. Una reconversió com la naval o la industrial. La feina que abans feien els professors de post-obligatori (ensenyar uns continguts mínims) avui ja no és necessita fins als 16 anys. Com la modista que abans feia un vestit a la setmana i ara s'ha de reconvertir en venedora del Corte Inglés. Si s'obstina en fer de modista al Corte Inglés, segurament patirà. I això és el que fem molts: patir. I patir pensant que som víctimes del sistema, quan a vegades és al revés. I també he sentit gent que quan els he comentat aquesta idea m'han expressat que sense exigència i sense uns programes elevats els professors perden il·lusions i ganes i l'ensenyament s'acaba degradant. Jo penso que això no passarà. En primer lloc perquè l'objectiu de la secundària (aprendre tant com puguis) no està renyit amb l'exigència i la seriositat en el treball. En segon lloc perquè quan els alumnes entenen que se'ls demana tant com poden (i no més, però tampoc menys) i que fent tant com poden aproven independentment del nivell que tenen, es tomen col·laboradors, no competitius, organitzen el seu treball, prenen iniciatives i es valoren pel que són. I aquest és un bon producte educatiu d'ESO.

Encara hi ha altres coses importants a aclarir abans d'entrar de ple en com fer la classe amb alumnes tan diversos. Plantejar el tema de l'objectiu de l'ESO de forma correcta, és una

qüestió clau, però entendre la finalitat del sistema educatiu des d'un punt de vista sociològic-crític, pot ajudar força.

e) La fal·làcia de la finalitat de l'escolaritat:

Alvin Toffler, autor entre altres del llibre titulat 'La tercera ola' explica quina és la funció de la institució escolar en un món industrialitzat. Som al S.XIX en plena revolució industrial. Els carrers són plens de mainada abandonada ja que els pares treballen a les fàbriques. El Dickens mes cru. La primera escola institucional apareix a Londres sota el patrocini de l'empresariat industrial. El pla consisteix en congregar a la mainada a naus o magatzems adjunts a les fàbriques i entretenir-los per tal que no provoquin aldarulls o conflictes al carrer. Aquesta iniciativa secundada per les autoritats municipals i eclesiàstiques es consolida i es comença a plantejar omplir-la de contingut. En un document de l'època es llegeix que no estaria malament que els cuidadors d'aquestes primeres "aules" sabessin llegir!. En realitat el que s'ensenyava en aquestes escoles eren les habilitats necessàries per a ser uns bons treballadors de fàbrica: Arribar sempre puntual; no faltar mai, ser eficient en tasques monòtones i avorrides, ser submisos a l'encarregat de secció, ser disciplinats i saber diferir la gratificació fins a fi de mes que és quan es cobra el sou. I així va anar el primer 'currículum'. La idea va tenir èxit. Estic segur que els "estudiants" d'aquelles "escoles" acabaven sent bons proletaris explotats. El model fou tan reeixit que ha durat fins avui. Lamentablement les nostres escoles segueixen regint-se pels mateixos principis. Com podríem entendre sinó l'obsessió que sentim per controlar la puntualitat i l'assistència. No pot ser una casualitat que les úniques institucions que criden al treball amb un so cridaner i fred de sirena siguin les fàbriques i les escoles. Ara ja només les escoles insisteixen en mantenir l'anacrònica sirena. (Aprofito per demanar públicament que es desmunti la sirena del nostre institut i es reemplaci per una campana de bronze) I com podríem entendre també si no, la complaença que sentim davant els alumnes obedients i submisos, i el valor que donem a tasques monòtones i repetides (sempre els mateixos exercicis) i la demanda de que treballin de ferm durant el trimestre i esperin la gratificació a final del trimestre, i... El més dramàtic de la situació és que l'era industrial s'ha acabat i estem ara, segons Toffier, en plena era informàtica. L'escola però no s'ha posat al dia. Mentre el món laboral i civil demana persones lliures amb iniciativa, creativitat, valors i autonomia, nosaltres seguim amb el model caduc de persones de l'era industrial, submisos, puntuals, dependents i agraïdes.

Tinc per cert que la socialització i el control dels nois (el "pàrking") és la feina primera que ens demana la societat. Els pares valoren l'escola perquè saben que tenen els fills ocupats i controlats mentre ells treballen o estan a casa. Si el professor fem vaga, molesta i incòmoda no només als pares sinó també a l'administració, que accepta qualsevol queixa i crítica mentre no deixem els nois al carrer. Si algun cop es preveu que hi haurà un dia no programat de nens sense escola, es mou cel i terra (amenaces administratives, pressions socials, etc.... mentre que cap tema que afecti a la qualitat d'ensenyament és capaç de mobilitzar a l'administració o a la societat amb la contundència, reflexos i eficàcia amb que ho fan quan les aules queden buides.

f) La fal·làcia de què el que s'ensenyava és el que s'aprèn:

I és que en definitiva aquest és el problema de "què ensenyem en realitat quan ensenyem?" Aquest és el tema que els experts anomenen "currículum ocult". Currículum ocult vol dir allò que ensenyem sense saber que ho ensenyem. I això inclou entre altres algunes d'aquestes

lliçons: "La professora sap el que et convé" "Tu ets una ignorant". "Sigues obedient i tot anirà bé". "Ja se sap que hi ha gent que val i gent que no". "Si prens les teves iniciatives hauràs d'acceptar les conseqüències". "Els professors som els que sabem el que cal i el que no cal estudiar". "Els professors som els que sabem com ho has de fer per aprendre." "Els professors som els que sabem si saps o no saps, si ets suficient o insuficient." Etc.. I això ho fem de manera molt més coordinada a com fem qualsevol altra tasca. Hi ha unanimitat sobre aquestes coses de les que mai no es parla. I ho ensenyem sistemàticament, amb insistència i avaluem si els alumnes ho han après. Només que aquestes coses s'ensenyen sense dir que s'ensenyen i sense ni tan sol proposar-nos-ho. És currículum ocult. I mentre fem això que és l'important, ens distraquem amb el currículum manifest: els continguts de llengua i matemàtiques. Les coses que els alumnes han de saber, com si no hi hagués avui dia prou mitjans com per aprendre-ho tot i més de forma més ràpida, lúdica, atractiva i exacta de com els ensenyem els nostres continguts. I aquests continguts els expliquem a classe seguint unes programacions i anem pensant que els temes fets són temes ja "ensenyats" i per tant ja "apresos". Però el que realment ha après l'alumne podria no ser allò que li hem ensenyat sinó per exemple: "La llengua és un pal", "Llegir és avorrit", "les coses serioses i importants han de ser avorrides", "només puc aprendre coses si algú me les explica", "només he de fer la feina si m'ho exigeixen o m'ho puntuen", "fer veure que estàs atent és tant rendible com estar-hi", "donar la meva opinió personal només val la pena si coincideix amb la de la professora", etc...

L'altre dia vaig assistir al nostre institut a una escena impressionant i esgarrifosa. Va passar a la meva classe de geografia, el divendres a cinquena hora. Jo a primer cap d'ull no ho veia, però com que fèiem una prova vaig poder adonar-me'n. La cosa és que estaven tots els meus 30 alumnes de 3er. D d'ESO callats, quietos, asseguts davant d'uns papers i així hi van estar durant 45 minuts. Em va colpir la força de la nostra institució, capaç de domesticar 30 joves que se suposa els bull la sang i les ganes de viure i de començar el cap de setmana fins al punt de fer-los estar tots quietos i callats¹. Si això no és currículum ocult, ja em direu què és. I si em dieu que no veieu res de sorprenent ni d'extraordinari en aquest fet, pensaré que ens valorem poc: Som molt poderosos i eficaços.

g) La fal·làcia de l'homogeneïtat:

Aquesta darrera fal·làcia diu que els nostres alumnes es poden agrupar en conjunts homogenis. Més que fal·làcia, la homogeneïtat és una obsessió. No ho explicaré ara, perquè ja hi haurà ocasió el proper dia. El que si voldria comentar per acabar és que jo em sento plenament optimista davant la situació actual. Cap de les fal·làcies que he comentat hem semblen obstacles a la nostra feina, sinó més aviat estímuls. Conèixer on estem és la millor manera d'arribar on volem. Fins aviat.

¹ Sempre recordo com els meus alumnes gitanos de Font de la Pólvora es sorprenien de que els dies de sol també els esperes a l'escola

Segona part: Val més no llegir receptes de cuina si no tens gana o no t'agrada cuinar.

Respectar també la diversitat dels professors és la millor manera de que no ens sentim pressionats i aquesta falta de pressió esdevé el millor pre-requisit pel canvi d'actituds.

En lloc de dir : "Déu meu! Què malament que estem, quin nivell més baix, quin desastre, etc..." direm: "Quina sort!. Ja hem trobat per on hem de començar a treballar.

Fem una proposta de múltiples exercicis de diferent dificultat i deixem als alumnes que seleccionin la feina que volen fer.

Hi ha d'haver tècniques concretes per a treballar la diversitat amb els alumnes.(1)

Unes tècniques que permetin a una professora fer classe de qualsevol assignatura amb qualsevol grup d'alumnes a qualsevol lloc i hora de forma que tots els alumnes treballin segons les seves possibilitats i les seves necessitats. Ho he escrit així de gros perquè penso que no ens hem de conformar amb menys.

Plantejament del problema:

Tots els alumnes han de treballar segons les seves possibilitats i necessitats. Aquest és un ideal que faria de l'ensenyament quelcom realment positiu i agradable, tant pels alumnes com pels professors.

Ja sé que és difícil plantejar als alumnes activitats que tots puguin fer i que tots vulguin fer, però és imprescindible. Que les activitats i exercicis que plantejem a classe estiguin al seu abast és necessari perquè és la forma d'evitar que s'avorreixin, que se sentin frustrats i desmotivats. Cap de nosaltres tampoc no acceptaria que li demanessin sistemàticament coses que no sap o no pot fer i que per tant no hi pot assolir èxit. També és necessari que vulguin fer les activitats. Cal buscar quelcom que activi l'hàbit de treballar, fins i tot en temes i activitats que no agradin. Aquest és un dels aprenentatges socials més importants.

Tenim doncs el problema plantejat en tota la seva dificultat: Hem de procurar que tots els alumnes treballin en els mateixos temes del currículum fent activitats que volen i poden fer i per tant aprenent tant com poden.

Utopia i idealisme:

Ja sé que aquest punt de partença serà catalogat d'irreal i utòpic. Només unes paraules per defensar-me. No em considero utòpic, sinó idealista. La distinció és clàssica i encara l'apuntava Savater al País Semanal un d'aquests diumenges. Ser utòpic és desitjar coses impossibles, mentre que ser idealista és desitjar coses possibles. Pensem que una cosa és possible quan els mitjans que proposem són accions comuns i realitzables. Els idealistes som raonablement pràctics i acceptem certes limitacions sense renunciar a l'objectiu final.

És un pensament idealista voler forçar al govern d'Usamèrica(2) a renunciar a la pena de mort. (S'ha demostrat que hi ha països que ho poden fer).

És utòpic voler que ningú cometi mai un delictes. En aquest article faig propostes que altres professors realitzen o han realitzat.

També hauria de dir que tenir un ideal no vol dir que l'hagis d'aconseguir immediatament. Els idealistes "tendim a", i quan veiem que no ho aconseguim hem de criticar i corregir els procediments. Així doncs, ningú hauria de renunciar a ser feliç pel sol fet que no ho hagi aconseguit encara. Igualment cap professora no hauria de renunciar a que tots els seus alumnes treballin tant com puguin pel sol fet de que no ho hagi aconseguit en un temps determinat.

Els recursos didàctics: les solucions.

Dit això entro a les propostes. Les propostes didàctiques són com receptes de cuina. El primer que cal per aplicar-les bé és tenir ganes de cuinar. He treballat com a coordinador d'un programa de suport a mestres amb alumnes amb problemes socials i la conclusió a la que vaig arribar és que quan la mestra té una actitud positiva, totes les propostes són útils i aprofitables: si no es poden aplicar estrictament sempre hi troben una idea o un suggeriment. Per contra, els mestres que no estan d'acord amb la diversitat o que hi tenen una actitud negativa, qualsevol proposta o plantejament sempre és rebutjat amb un "Sí, però..." i afegint alguna dificultat insalvable. Jugar a "Sí, però..."(3) resulta molt estimulants per a determinades persones que hi tenen hàbit o pot ser fins i tot un mecanisme de defensa. En aquests casos es considera convenient no lluitar contra les defenses de les persones. Com deia Rogers, "una persona sense defenses és una persona sense defensa." Buscar el canvi d'actituds és la millor estratègia en qualsevol problema.

També per aplicar una recepta de cuina cal que la cuinera sàpiga quin plat vol cuinar (l'objectiu) i també que entengui que pot variar les quantitats i els ingredients al seu propi gust. Qualsevol estratègia que una professora apliqui ha d'estar sempre en sintonia amb la seva manera d'entendre l'educació. He vist com s'ha forçat a persones a fer o aplicar certs recursos o mètodes didàctics en els que no creien i el resultat és que no funcionen. El més important en l'aplicació de qualsevol mètode és que la professora actuï sempre d'acord amb els seus principis. Si creus que els exàmens són la millor manera de saber si els teus alumnes aprenen o no, per molt que et diguin que és una eina antiquada o limitada faràs bé de fer-los fins que la teva manera de veure les coses variï i puguis fer-ho d'una altra manera amb tota tranquil·litat (suposant que aquest canvi arribi). Respectar també la diversitat dels professors és la millor manera de que no ens sentim pressionats i aquesta falta de pressió esdevé el millor pre-requisit pel canvi d'actituds.

5 àmbits a treballar:

Les 5 coses que penso que ajuden molt a tractar la diversitat segons els objectius que he presentat són: a) El clima o ambient d'aula. b) L'explicació de lliçons. c) Les propostes d'exercicis d) Els materials a utilitzar e) Les correccions i l'avaluació.

a) El clima de l'aula: Tots tenim a l'aula un clima determinat que nosaltres propiciem. Aquest clima estarà sempre en algun punt entre dos extrems: els climes rígids i freds i els climes flexibles i càlids. En un clima fred, l'organització està sempre prevista: se sap en cada moment qui ha de fer què. Les persones seuen als mateixos llocs, treballen en les mateixes coses, realitzen les mateixes accions, tenen limitats els moviments i la comunicació és restringida i sempre arbitrada per la professora. En els climes càlids hi ha una certa desorganització en el

sentit de que les coses poden distribuir-se de molt diferent manera. Les persones s'agrupen o col·loquen seguint les seves necessitats, la comunicació és oberta i no hi ha uniformitat en tots els treballs. Evidentment cap d'aquests dos extrems no es dona en estat pur gràcies a Déu - suposant que hi sigui-. Però la tendència a un o altre patró, sí hi és en cada un de nosaltres. Cada tipus de clima serveix a una finalitat determinada. Els climes freds són bons per a l'eficàcia, el treball repetitiu, la disciplina. Per això en els parcs de bombers i quarters militars hi ha una ambientació freda. Els climes càlids, són útils per a la creativitat, la relaxació, la comunicació i l'acceptació. Un despatx de dissenyadors o un centre d'acollida ha de tenir un clima càlid. Els professors que valoren l'eficàcia en els exàmens, acabar el programa i fer tots els exercicis necessiten climes freds. Per contra els que prioritzen la relació i acceptació de tots els alumnes i defensen la diversitat són més partidaris de climes càlids. No crec que hi hagi una opció millor que l'altra. Tot depèn dels objectius que et proposes. És una qüestió d'ideologia. Jo, per exemple, penso que "estar bé" és una condició prèvia a qualsevol aprenentatge. Per això defenso el clima càlid. Altres companys per contra creuen que l'exigència augmenta els aprenentatges. Necessiten climes freds. Segur que ells obtenen tant bons resultats -o tant dolents- com jo amb el meu mètode. En un clima càlid jo m'hi sento bé i he observat que els meus alumnes també. Què més vull?. Sovint he sentit o se m'ha insinuat que un clima càlid és equivalent a l'anarquia i el desordre. Jo dic que tant com el clima fred és una tirania o dictadura. Cap extrem és bo. Una professora desbordada pels seus alumnes no està aplicant un clima càlid. Està simplement desbordada. Igual que una professora a la que li pleguen 5 alumnes en dos mesos, no està aplicant un clima fred, sinó que està igualment desbordada per la seva rigidesa defensiva.

Els climes càlids es poden facilitar seguint les orientacions que exposo a continuació.

b) Les explicacions a classe. Aquí sí que necessitaria un espai molt més gran per expressar com veig que es pot explicar la lliçó a un grup d'alumnes heterogeni. Dependrà de si la matèria és instrumental o no; de si el grup és molt impacient o no; del nivell, de l'actitud davant el tema etc... En general jo diria que una explicació a un grup d'E.S.O. hauria de complir sempre tres condicions: a) No durar més de 10-15 minuts b) No donar més de dues idees per sessió c) Presentar sempre les idees en els seu context (el mapa conceptual) M'agradaria molt parlar-ne més però no tinc espai. Avui volia estendre'm en el tema dels exercicis.

c) Els exercicis: Els dos problemes principals són:

1) **Com fer que tots vulguin treballar?** Com trobar els temes o continguts que a tots i sempre interessin? La resposta per a mi és no buscant-los. Senzillament no existeixen. Així doncs, hi ha quelcom que pot motivar tothom? Sí: Hi ha una cosa que tothom busca i vol i per la que faria qualsevol cosa, fins i tot treballar en els continguts més anodins: l'acceptació com a persona. Tothom vol ser estimat, valorat, apreciat, acceptat en la seva totalitat amb els seus defectes i virtuts. Aquesta és la nostra eina. Hem d'ensenyar als alumnes que els acceptem tal com són; que no els valorem pel que fan ni pel que saben, sinó pel que són: persones. Quan l'alumna ho entén es torna col·laboradora i còmplice. Cal doncs fer arribar aquest missatge d'acceptació però seria un greu error enviar-lo sense sentir-lo. Si no acceptem els alumnes, no els enganyem. Primer treballem per acceptar tothom i això ens donarà bona actitud i benestar.

Penso que només tenen èxit els alumnes que reben acceptació i aprovació dels seus professors, encara que hi ha qui pensa que és al revés.

En aquest procés d'acceptar l'altra hi ha quelcom més en joc que una relació pedagògica: hi ha una relació humana d'aprenentatge per part nostra i això afegeix un estímul més a la nostra feina. Quan l'acceptació és sincera i es comunica, s'observen canvis en les actituds dels alumnes. Aleshores és quan cal ser coherents i evitar dos grans perills.

(Primer perill) Per una banda confondre acceptació amb llàstima i adoptar una actitud paternalista protectora i de poca exigència. L'acceptació i la bona relació mai no és un fre ni una dificultat per la màxima exigència i seriositat en el treball, sinó més aviat una facilitat per a poder aplicar-la. Es veu clar quan intentes ensenyar els alumnes a partir del que saben (és el constructivisme! No us sona a cançó de reforma?) Això vol dir que quan descobreixes en una alumna una mancança molt greu (com per exemple que no sap restar, no té assolida l'ortografia natural, no sap relacionar dos conceptes, no sap expressar-se, no sap concentrar-se, no sap escollir el company per treballar, no sap el que ignora, no sap prendre apunts, no sap fer una frase amb sentit, no sap diferir la gratificació, no sap callar, no pot deixar de cridar l'atenció, etc...) en lloc de dir: "Déu meu! -suposant que existeixi- que malament que estem, quin nivell més baix, quin desastre, etc..." direm: "Quina sort que ja hem trobat per on hem de començar a treballar tots dos tant com puguem". M'agrada posar l'exemple d'un equip mèdic que treballa en un centre d'urgències. Quan arriben ferits molt greus, m'estimaria més que s'alegressin de trobar les causes de la ferida i es possessin a treballar per arreglar-les que no pas que es possessin a lamentar-se amb frases com: "Quin desastre de ferits! Cada cop ens arriben més estripats. Així no hi ha qui treballi...". I nosaltres, professors d'ensenyament obligatori, som metges d'urgència, que hem d'ajudar tothom a partir de les seves limitacions individuals.

Per altra banda també cal ser coherent amb el plantejament i aprovar a tots els alumnes que treballen tant com poden, independentment del nivell que assoleixen. Quan l'alumna veu que el seu treball és recompensat, s'esforça i s'estimula. Si li anem amb bones paraules i li diem que per ara va bé, que ens agrada com treballa, que valorem el seu esforç, etc... però acabem suspenent-la, l'estem enganyant. El pacte és: "Treballa tant com puguis. Jo t'orientaré i ajudaré però tu fes tot el que puguis i aprovaràs" Cal complir-lo. Tots els alumnes volen ser acceptats. Així de fàcil i així de difícil.

Si em dius que en realitat no acceptes als teus alumnes tal com són, penso que faràs bé de dir-los-hi clarament. Això establirà una relació de sinceritat i claredat que pot ajudar. De qualsevol manera, no pensis que pel fet de no dir-los-hi, ells ho ignoren. L'acceptació o rebuig és el primer que capten.

2) Com fer que tots -independentment del seu nivell- puguin fer els exercicis que proposo? Se m'acudeixen dues maneres:

2.1 Fer preguntes obertes: Són preguntes que tothom pot contestar a partir del nivell en que es troba. No tenen una resposta única. La pregunta "Causes dels descobriments geogràfics del S. XVI" és una pregunta tancada que no tothom pot contestar. No serveix per treballar la

diversitat. Si en canvi pregunto: "Digues el que saps dels descobriments" això permet que hi hagi alumnes que et facin un esquema complet de causes i conseqüències, uns altres que et facin una explicació lineal, uns altres escriguin dues frases il·lustrades amb un mapa, uns altres copien frases del llibre, uns altres facin un treball d'ampliació, i fins i tot si n'hi ha que no saben escriure poden fer dibuixos o gràfics. Tothom pot fer-ho i tothom vol fer-ho perquè se li accepta el resultat que ofereix, és a dir que se l'aprova si fa tot el que pot a partir del que sap.

En les matèries no-instrumentals les preguntes obertes són senzilles: "Parla de..." "Escriu el que saps de..." "Explica el que has entès de" "Fes alguna activitat inventada per tu sobre..." En les matèries instrumentals, però, també cal fer preguntes obertes. Jo ho he vist fer i ho he fet treballant per blocs temàtics, és a dir fent sessions de lectura, d'expressió, d'ortografia, ... En cada una d'aquestes sessions monogràfiques es busquen preguntes obertes com: "Llegeix." (cadascú lectures al seu nivell) "Escriu sobre..." "Copia un dictat i estudia'l" (Cadascú al seu nivell i després el fan per parelles, etc...) Hi ha moltes i moltes receptes amb el comú denominador de ser preguntes obertes vàlides per a tothom. Llàstima que no pugui esplaïar-me. També en matemàtiques, plàstica, ... Una de les coses importats per treballar aquestes propostes és que l'alumna ha de saber les coses que ignora. Ja en parlaré.

2.2 Fer propostes múltiples: Vol dir que quan vols dedicar un temps de la classe a fer exercicis, en lloc de fer un llistat del que cal fer, facis una proposta de múltiples exercicis de diferent dificultat i deixis als alumnes que seleccionin la feina que volen fer. Ja sé que esteu pensant en tots els inconvenients: "-I si trien les coses fàcils i treballen poc?" -Doncs ja has descobert una cosa que necessiten aprendre prèviament: que s'espera d'ells que treballin al màxim,

auto-exigint-se. I si no en saben se'ls ha d'ensenyar que per això hi som. "-I després com es corregeix tota aquesta feina heterogènia?" (Vegeu l'apartat de la correcció i avaluació). "-I com avaluo la feina que han fet si tots han fet coses diferents?" -Aprova'ls si han fet tot el que han pogut.

Deixar triar la feina als alumnes és una experiència sorprenent. No hi estan acostumats i queden desorientats. Els costa perquè no saben el que els fa falta aprendre. Han de saber el que no saben. Han d'aprendre els que els convé aprendre. Això és fonamental i molt important. És ajudar-los a ser autònoms, instal·lar dins seu mecanismes d'aprenentatge permanent.

És el màxim que podem fer per ells.

Cert que quan varies cert paràmetres d'una classe apareixen aspectes nous que desorienten. Els alumnes han de descobrir que estudien per a ells, no per a nosaltres; que l'exigència els ha de venir de dins, no de fora; que poden confiar en ells mateixos i en la seva capacitat d'aprendre coses dels llibres, sinó els fem dependents; que poden elaborar el seu pla de treball sols i que no cal estar sempre pendents de les instruccions de l'autoritat; que la professora és una aliada, no una enemiga. Aquests són els aprenentatges imprescindibles. Amb aquests sols segurament ja n'hi hauria prou; sense aquests, tots els altres esdevenen estèrils.

Fer propostes obertes i múltiples requereix algun retoc en l'organització del grup, al menys en el meu cas. El primer que intento ensenyar als meus alumnes és que aprenguin a treballar sols

al menys durant 20 minuts cada hora. Em costa però ho necessito. Un cop ho han après, tinc temps per dedicar-me als 5 o 6 que em necessiten més imperiosament. M'agrada que aprenguin a treballar en vàries modalitats. A mi concretament m'agrada el treball per parelles (més que per grups) i el treball individual. Sempre que tenen dubtes els faig buscar altres fonts de solució: els companys, els llibres, ... Hi ha un cert enrenou, a voltes que si detecto que és eufòria de treball m'enorgulleix i que si és disbauxa necessito tallar. Aleshores els demano que treballin en silenci absolut i també els hi he d'ensenyar perquè n'hi ha que no en saben.

Altres cop m'he quedat curt amb l'espai. Em queden dos aspectes que liquidaré en un moment:

d) Els materials: Jo penso que no calen materials especials per treballar la diversitat. Qualsevol llibre és una font potencial de treball tan ampla que desborda qualsevol alumna. Es tracta simplement de proposar-li les tasques obertes que ofereix.

e) Pel que fa a la correcció, jo la faig selectiva. Vol dir que corregeixo el treball d'alguns, alguns dies. No poc llegir-ho tot. Si pogués llegir tot el que escriuen els meus alumnes voldria dir que són uns ganduls. Insisteixo en determinats alumnes en els que detecto dificultats. Respecte a l'avaluació, no diré res que pugui sorprendre. Aprovo a tothom que fa tot el que pot. Si em pregunteu que com sé si fa tot el que pot, us diré que els professionals hem de tenir una intuïció subtil i treballada i una experiència per detectar aquest factor. Els metges detecten els estats de salut amb una intuïció semblant i no només amb anàlisis i proves. Anàlisis i proves que són necessaris i útils per a determinats diagnòstics.

Només em queda per dir que penso que els professors hem de ser experts en els conflictes. En un centre educatiu on hi ha tanta relació humana hi ha d'haver necessàriament conflictes. Tremolo quan algú em diu que no té conflictes amb els seus alumnes. Molts alumnes provoquen conflictes directes amb els seus professors perquè és l'única manera que tenen de demanar desesperadament que es cuidin d'ells.

Però aquest tema, el conflicte i la disciplina, és el tercer capítol.

Tercera part: Setze tesis sobre la disciplina. O bé: De com l'única disciplina vàlida és l'auto-disciplina.

De fet molts alumnes només provoquen conflictes per sentir-se importants, per no passar desapercebuts. Ja sabeu: Millor un petó que una bufetada, però millor una bufetada que la indiferència. He vist sovint castigar algú a "x" càstig. Si la conducta no millora apliquem "2x" i si encara no millora "4x". "Destorbes a classe, doncs et castigo sense pati" "Tornes a destorbar, doncs dos dies sense pati" "Hi tornes, 4 dies..." és curiós perquè penso que som els únics professionals que ho fem. Quan un càstig o actuació no funciona, hauríem de fer qualsevol cosa menys insistir. Si "x" no funciona, cal fer "y".

Algunes vegades he arribat a acords com "Treballaré 15 minuts en la teva assignatura i després perdré el temps", o bé "faré deures d'anglès", o bé "dormiré". -"Però no ronquis", contesto. Accepto

qualsevol proposta que em permeti a mi i als altres fer la classe i sempre l'admeto com a punt de partença, com a primer pas.

Molts dels problemes que presenta la diversitat tenen que veure amb la disciplina. Aquest és un tema que mereix la màxima atenció. No és casual que els alumnes amb menys habilitats escolars siguin els que més problemes provoquen. A mi em sembla que si tots els alumnes treballessin i estiguessin quietes i callats a totes les classes encara que no aprenguessin res, el tema de la diversitat seria un altre. Però

els alumnes amb poca habilitat escolar solen ser ganduls, desinteressats, descarats, provocadors, i distorsionadors de la classe i del treball dels companys.

És perquè són així que no tenen coneixements i suspenen, diuen. Jo dic que és just al revés: perquè sempre suspenen i no tenen èxit en les tasques escolars es tornen ganduls i distorsionadors.

És una convicció que no podré demostrar, però se'm fa evident quan penso en el que jo faria en la seva situació i quan observo bé els seus actes d'indisciplina: són actituds defensives; intents de desqualificar el sistema que els presenta com a inútils. (Personalment penso que fan bé de defensar-se. Em preocupa molt més l'individu que s'ha cregut que és un inútil i ho ha assumit com a tret d'identitat)

Una primera qüestió que ens hem de plantejar és si els professors de secundària ens hem de preocupar d'educar o forjar una disciplina en els nostres alumnes o bé aquesta és una faceta de la persona que hem de donar per suposada. Tradicionalment a la secundària impera la segona postura: si una alumna no sap un contingut se li ensenya, però si no sap comportar-se se l'expulsa. Això vol dir que ensenyar a comportar-se no forma part dels meus objectius. Som professors i no educadors. Especialistes en impartir uns coneixements i no en formar personalitats. Em sembla que aquesta postura té sentit en els nivells postobligatoris (n'hauríem de parlar més), però no en té en els nivells obligatoris. La formació integral de la

persona és l'objectiu últim de l'ESO i això inclou les habilitats de coneixement, d'hàbits, i de valors. (La cantarella de la reforma)

Jo entenc la disciplina com l'habilitat bàsica de la socialització. L'adaptació i acceptació social en són els seus fruits.

És una habilitat que cal treballar perquè es pot aprendre. Hi ha diferents estadis d'evolució en la socialització(4) i cal ajudar els alumnes a passar a estadis cada cop més evolucionats. El darrer és per a mi l'auto-disciplina.

Tesi 1: El conflicte és una oportunitat educativa i no un destorb a eliminar.

Jo sé que molta gent voldria fer classes sense cap conflicte de disciplina. Els educadors som -o hauríem de ser- especialistes en conflictes. El desenvolupament i més en aquesta edat, necessita conflictes per refer constantment l'auto-imatge i per posicionar-se enfront el món dels adults. Els problemes de disciplina són uns bons indicadors de que la classe és viva i de que els individus creixen. Cada problema ens ensenya quelcom i hem d'aprendre a estimar els problemes. Molts alumnes provoquen conflictes perquè volen rebre seguretats que no tenen i si nosaltres en lloc de treballar-los i integrar-los els intentem eliminar i reprimir, ressorgiran amb més força demà. Tremolo quan alguna professora em diu que ella mai no té problemes de disciplina: quina mena de persones viuen en aquella classe?

Tesi 2: Els conflictes s'han de treballar pactant i no guanyant:

Quan una alumna provoca un problema de disciplina cal que arribem a un acord amb ella. Aquest acord ha d'incloure una definició compartida del problema i una mesura per superar-lo.

Si ha estat xerrant tota la classe, primer podem cridar-la en acabar la classe apart i dir-li el que hem vist.

És sorprenent com a vegades ella no ho ha vist o pensa que només ha xerrat un cop. Cal que estiguem amistosament d'acord en la falta i la forma de superar-la. Sempre convé que professora i alumna treballin com a col·laboradores i no com a enemigues.

Tesi 3: Molt millor unes poques normes que un minuciós i extens codi normatiu.

Les normes clares com ara: "Jo explicaré 15 minuts i vosaltres estareu absolutament callats (encara que no escolteu)" són millors que no pas "Us avisaré si xerreu. Al tercer avís tindràs una falta greu. A les tres faltes greus serà una expulsió i amb 3 expulsions... etc." La primera norma és clara i pretén que es pugui explicar un concepte de forma que els que el vulguin aprendre ho puguin fer. No obliga a escoltar i dona opcions i responsabilitats. Saber estar callat 15 minuts, per exemple, és un aprenentatge previ a qualsevol aprenentatge acadèmic.

Tesi 4: Tots els professors tenen poder però no tots tenen autoritat:

Qualsevol professora té poder sobre una alumna: pot impedir-li xerrar, col·locar-la en un lloc de la classe, exigir-li treballs, expulsar-la i fins i tot impedir-li anar al WC. I té poder perquè algú li ha donat: la institució. L'autoritat però només te la poden donar els propis alumnes. Emana de la coherència i de la convicció amb que s'exerceix el paper d'educadora. Els alumnes ràpidament detecten si la professora té una teoria coherent i interioritzada sobre la disciplina. Amb tot, l'autoritat només li serà atorgada pels alumnes quan captin que són estimats i que del que es tracta és del seu propi bé. La disciplina que ajuda, agrada i és acceptada; la que

Tesi 5: La responsable en les situacions d'indisciplina és l'alumna.

Normalment hi ha la creença de que quan hi ha un problema de disciplina és la professora qui el té i per tant qui ha d'actuar i resoldre. Jo penso que no, que la responsable és l'alumna. Per això cal sempre tirar la pilota al seu terreny, fer-li prendre decisions. "Mira, no pares de xerrar. Què penses fer?" Pot semblar ingenu però dona resultat. La resposta més freqüent és arronsar les espatlles i dir "Jo què sé!" Pensa l'alumna que no és el seu problema: "Ets tu qui m'has de dir el que he de fer: m'has de renyar i castigar, no?", pensa. "M'agradaria que fossis tu qui ho arregli. En saps més i aprendràs sobre tu" Normalment aquestes respostes els descol·loquen fins el punt en que no troben altra sortida que negar el problema: "No he xerrat tant" o bé "No tornarà a passar" No siguem ingenus de creure-ho. Tornarà a passar i caldrà insistir. Educar requereix una certa insistència i aquesta insistència sol agradar a l'alumna que se sent atesa. Això pot tenir algun perill. De fet molts alumnes només provoquen conflictes per sentir-se importants, per no passar desapercebuts. Ja sabeu: Millor un petó que una bufetada, però

Tesi 6: Cal tractar a tots els alumnes de diferent manera aplicant les mateixes normes.

Els codis de disciplina són injustos. Semblen fets per castigar sempre a les mateixes persones. Estan pensats a imatge i semblança dels codis civils. Un centre educatiu però no es pot limitar a regular la convivència, sinó que ha d'educar en la responsabilitat personal. La mera aplicació d'un codi no és una acció educativa. Per això hi ha d'haver sempre una aplicació personal de la norma. Allò que en la vida civil seria impensable en un centre educatiu és imprescindible. No és el mateix que transgredeixi la norma l'Anna que l'Enric. Cada persona té una situació personal diferent i està en un moment determinat del seu procés evolutiu pel que fa a la socialització. En cas de conflicte necessita un ajut personalitzat i no una dosi estandaritzada de reglament. Un cop més la medicina ens pot ajudar a entendre-ho. Un conflicte és com una malaltia que convé superar. Malgrat hi hagi recomanacions generals, davant d'un símptoma no podem prescriure independentment de qui sigui el pacient. Una diarrea demana arròs bullit en una persona i l'internament urgent en una altra. Depèn del quadre clínic.

Tesi 7: Cal treballar l'entorn en el que apareix el conflicte.

Si una noia provoca un problema i la tractem només a ella, sovint no som eficaços. He vist molt sovint com els alumnes provoquen problemes perquè és el que els companys esperen d'ells. Els han designat com a pallassos oficials o bé com a provocadors o atrevits. Sovint només cal una lleu indicació d'un element aparentment innocent de la classe perquè es produeixi un problema.

És interessant observar qui riu més o primer, o a qui dirigeix la mirada de complicitat la infractora. Hi ha una trama oculta que convé posar de manifest. Sovint en aquestes situacions pregunto: "Algú ha vist qui ha rigut primer o a qui ha mirat en Josep després de dir aquesta ximpleria?" També convé buscar l'ajut dels companys per resoldre problemes de disciplina: "Mira Lluís, veig que en Marc darrerament està molt nerviós a classe. Podries demanar-li que s'assegui a un altre lloc durant uns dies?" (En Lluís és el líder d'en Marc.) Cert que li podria dir jo, però en realitat el missatge no és per a en Marc, sinó per a en Lluís, enteneu?

Tesi 8: Cal treballar les petites accions i no els grans objectius.

Sovint davant d'una noia conflictiva plantejem grans objectius: ha de canviar d'actitud, ha de posar-se a treballar, ha de prendre interès pels estudis, etc... Només ens falta dir: ha de ser una altra persona! Penso que no ajudem prou quan demanem massa. Convé plantejar petits objectius que siguin assolibles i que l'alumna tingui possibilitats d'èxit: A una alumna que no treballa val més dir: "Voldria que cada dia em presentessis dues frases ben fetes sobre la feina que hem fet" que no pas: "vull que a partir d'ara em facis sempre la feina". A una altra que sempre xerra, millor "Et demano deu minuts de silenci cada dia" (i convé que ho controlï ella i t'avisi quan acaba) que no pas "Vull que no em tornis a interrompre a classe." Els petits objectius donen petits èxits i els petits èxits porten als grans èxits tal com jo ho he comprovat. Si parlem amb l'alumna i la convencem de que accepti un gran repte tal com "Mai més xerraré a classe", l'estem afrontant a una tasca massa difícil per a ella i per tant accentuarem la seva

Tesi 9: Millor no insistir en el que no funciona.

Sempre m'ha sorprès la capacitat de persistència en allò que no funciona per part dels educadors. He vist sovint castigar algú a "x" càstig. Si la conducta no millora apliquem "2x" i si encara no millora "4x". "Destorbes a classe, doncs et castigo sense pati" "Tornes a destorbar, doncs dos dies sense pati" "Hi tornes, 4 dies..."

És curiós perquè penso que som els únics professionals que ho fem. Cap metge no aplicarà una doble dosi de medicament quan veu que el pacient reacciona malament a una dosi simple. Senzillament davant el fracàs ja ha après el que no ha de fer. Això hauríem de fer nosaltres: quan un càstig o actuació no funciona, hauríem de fer qualsevol cosa menys insistir. Si "x" no funciona, cal fer "y".

Tesi 10: és millor no delegar l'autoritat:

Quan els problemes ens desborden sovint apareix la temptació de delegar la nostra autoritat. Ja no sé què fer i ara aniràs al cap d'estudis, o a la comissió de disciplina, o... Penso que és millor admetre davant la pròpia alumna que no ens n'estem sortint. "Mira, no aconsegueixo ajudar-te a millorar el teu comportament a classe, però vull que sàpigues que no t'abandonaré. M'hauries d'ajudar tu a mi perquè el que jo vull és que estiguis bé a classe i que aprenguis el que puguis. Com ho veus?" Aquestes frases dites amb sinceritat tenen uns efectes sorprenents. Ah!, i buscar el consell o l'ajut del cap d'estudis o d'algú, no és delegar el problema.

Tesi 11: En un grup càlid sempre hi ha menys conflictes que en un de fred.

Els grups càlids són permissius, distesos i s'admet la diversitat de feines i accions. Els rígids són uniformats i homogenis. Convé deixar manifestar sempre que es pugui la diversitat dels

Tesi 12: Interpretar una conducta ajuda més que no pas reprimir-la:

Si entenem el que ens diuen els alumnes quan provoquen conflictes estem més a prop de resoldre'ls que si ens limitem a reprimir-los. Cada acte de rebel·lia té una significació: Una pallassada a mitja classe pot voler dir: "feu-me cas!", "castiga'm, renya'm, però no m'ignoris", "ho sento, però m'ho demanen els companys", "reprimeix-me, no m'ho perdonis, no em deixis creure que passes de mi". En cada cas pot tenir un significat diferent i convé entendre'l. La simple repressió sense comprensió no ens ajudarà ni a l'alumna ni als professors. Convé traduir aquests missatges a la pròpia alumna per tal que sigui capaç de verbalitzar-los i fer-se'n conscient. Llavors podrà fer demandes normalitzades.

Tesi 13: Cal censurar els fets, no les persones:

Els alumnes no són tontos sinó que fan tonteries; no són mentiders, sinó que diuen mentides; no són passotes, sinó que passen de la meua classe". Ajuda molt no posar etiquetes a les persones. Tots fem coses incorrectes i això no ens ha de convertir en transgressors essencials. Dir que una alumna és descarada és dir que tota ella és així i això és difícil de canviar. Si diem però que dues vegades m'ha donat respostes insolents parlem de dues accions que són un matis de la seva forma de ser i que pot ser canviat fàcilment.

Tesi 14: No castiguis mai si no creus que és absolutament imprescindible.

Sovint el càstig és molt poc educatiu. Sovint és una forma velada de violència i venjança. Sovint és una forma compulsiva de reacció davant la provocació. Quin càstig podem posar? I per què? Si castiguem a treballar estem associant el treball a un càstig. I el mateix passa amb "escriure textos", "fer deures", "collir papers", "no sortir al pati", etc... L'únic càstig que admeto és l'avorriment, el no fer res (i així i tot trobo que és una criminalització de la meditació i del "dolce far niente") Però sobretot, per què castigar? Recordem la tesi 9. Molts pocs càstigs funcionen. Millor sempre preguntar a la persona sancionada si accepta el càstig, si el troba just i si creu que l'ajudarà a corregir el problema. Si diu que no, s'obre un diàleg molt interessant en

Tesi 15: Millor manifestar sentiments que raonament:

"Que no ho veus que això que has fet està molt malament?" "Què passaria si tots féssim això" "Si no estudies més suspendràs", etc.. L'alumna amb el cap baix només pot anar assentint davant aquestes evidències inapel·lables. Les defenses contra aquests raonaments repetits milers de vegades són grans. Els alumnes entenen més els sentiments que les raons. I nosaltres també. Millor dir: "Avui m'he sentit molt malament quan t'he demanat que em deixessis explicar la lliçó i tu no m'has fet cas". "Estic preocupat per tu...." "M'agradaria què..." "Voldria demanar-te que em fessis aquest favor:..." "Entenc que no t'agrada la classe però necessito sispau que..."

Tesi 16: Les decisions les ha de prendre l'alumna:

Quan trobem alumnes desmotivats, passotes i sense cap il·lusió, convé preguntar-los què pensen fer a les nostres classes. Sovint es mostren sorpresos: "Què vols dir?" ("Se suposa que ets tu qui m'ha de dir el que he de fer i a més m'hi ha d'obligar, no?", pensa) "Digues-me què penses fer que miraré d'ajudar-te." Les respostes són variades. N'hi ha que diuen "Res" i aviat descobreixen que "res" és molt difícil i avorrit. "Has dit res i no mirar per la finestra o xerrar amb el company." -Bé, doncs miraré per la finestra". -"Quan de temps?" (Convé portar l'argument a l'extrem per tal que l'alumna vegi que la decisió que pren no és senzilla ni còmoda. Està aprenent) Algunes vegades he arribat a acords com "Treballaré 15 minuts en la teva assignatura i després perdré el temps", o bé "faré deures d'anglès", o bé "dormiré". - "Però no ronquis", contesto. Accepto qualsevol proposta que em permeti a mi i als altres fer la classe i sempre l'admeto com a punt de partença, com a primer pas. Un cop és capaç de prendre decisions realistes (que es poden fer) i dur-les a terme (que les fa), començo a cargolar i a oferir-li propostes més profitoses. Sempre en un clima de complicitat i bona entesa.

Sincerament en aquests casos m'ho passo bé i acabo agafant molta estima envers aquests alumnes. M'ensenyen molt!

Diversitat a l'ESO

Els tallers de matèries instrumentals, els anomenats "grups flexibles" i altres estructures organitzatives semblants consisteixen en agrupar ocasionalment els alumnes per nivells per tal de poder donar lliçons a grups d'alumnes homogenis. Altre cop apareix l'obsessió per l'homogeneïtat. Diuen que així estan amb els seus iguals, però jo penso que així se'ls limita.

Patim una obsessió per la homogeneïtat. Que això és un fet, és el que em proposo demostrar. També apuntar quins podrien ser els motius, i per últim, voldria donar la meua opinió que en síntesi és: mantenir aquesta obsessió ens fa menys eficaços i més infeliços a nosaltres i als

Solem preparar la lliçó/tema pensant sempre en que hi ha una alumna "tipus" (típica), un element mitjà estadístic que resumeix les virtuts i defectes del col·lectiu. Tots sabem que aquesta alumna no existeix i no ens preocupa. Sabem que molts estaran per sobre, altres per sota, i alguns al voltant del que hem establert com element "mitjà". Gràcies a aquest supòsit podem posar notes. Els que ho fan més bé que l'alumna mitjana són "excel·lents" i els que ho fan més malament són "insuficients". Els que s'acosten al terme mitjà poden ser "suficients", "bé", o "insuficients" de 4,5.

D'ençà que l'escolarització ha esdevingut un fenomen de massa i un dret/deure legislat, (i d'això no fa pas gaire al nostre país), s'han introduït a l'educació nous conflictes. En primer lloc els que provoquen els alumnes amb greus deficiències. Com que no són alumnes que puguin comparar-se a l'alumna-tipus, se'ls aparta de les escoles. Alumnes amb deficiències mentals van a les escoles per a deficients mentals; alumnes amb deficiències sensorials, a les escoles per a deficients sensorials; alumnes amb deficiències motores, a les escoles per a deficients motors,... Aquest model va tenir un gran èxit. Tant que són molts els qui creuen que si s'apliqués a tots els casos, els problemes de l'ensenyament acabarien. Així, els alumnes amb problemes de conducta, haurien d'anar a escoles especials per a ells; alumnes amb problemes de pobresa a les escoles especials; alumnes amb problemes de motivació a les escoles especials; alumnes gitanos, a les escoles de gitanos; alumnes amb poques expectatives socials, a escoles taller, etc... I quin seria l'argument pedagògic? Doncs sempre el bé de l'alumna.

Si posem cada grup d'alumnes amb una problemàtica específica a una escola especial aquesta escola tindrà una programació (ara hem de dir "un currículum") adaptat, unes instal·lacions adequades i un professorat especial que els sabrà tractar molt bé. Tot serà perfecte. Aquest argument l'he sentit mil vegades i molt sovint usat amb bones intencions (a vegades, però amaga racisme i discriminació)

Aquest plantejament de separar als alumnes per capacitats, limitacions, motivacions, actituds o entorn social a l'ensenyament obligatori em sembla ideològicament inacceptable i pedagògicament erroni. Suposa la classificació dels alumnes i per tant una orientació de resposta. Converteix els alumnes amb limitacions en alumnes limitats; els alumnes amb problemes en alumnes problemàtics; els alumnes amb dificultats d'adaptació en alumnes inadaptats.

És l'antítesi de l'educació. En lloc de tractar les diferències les aguditzem i les prenem com a punt de partença.

Fem profecies auto-acompliment i convertim el diagnòstic en una expectativa. Una nena que va a una escola on se la tracta com a inadaptada acabarà essent-ho i si se la tracta com a diferent acabarà essent-ho. Aquest és l'error ideològic. (5)

L'error pedagògic em sembla més greu. Considerar la segregació d'alumnes per raó d'aptituds o actituds implica una concepció mecanicista de l'ensenyament. Suposa que els alumnes tenen uns dipòsits on cal instal·lar uns coneixements concrets i determinats, bons per a tothom. Suposa també que hi ha una manera bona de fer-ho que tots els professors haurien de conèixer. I també suposa que un cop fet aquest transvasament de coneixements els alumnes estaran en condicions de superar unes proves uniformades que els declararan socialment acceptables i tècnicament preparats. Finalment també suposa que quan els resultats desitjats no s'obtenen és perquè la màquina de l'alumna no està ben engreixada o la tècnica de la professora no és prou bona.

Però la psicologia, i també el sentit comú, saben que l'home no és una màquina ni el cervell un ordinador potent. Sabem que els alumnes no tenen uns dipòsits a mig omplir i que no hi ha coneixements universalment vàlids ni tan sols formes d'impartir-los que vagin bé a tothom (6)

M'estimo molt més que la meva filla tingui una mestra que l'estimi i la respecti encara que faci servir un mètode de lectura anacrònic, que no pas una eficient mestra amb la darrera troballa tecnològica en l'aprenentatge lecto-escriptor però que li manqui la tendresa i l'amor. Aprendre a llegir molt millor amb la primera, i sempre associarà la lectura al benestar.

També sabem que la relació humana és molt complicada i que no hi ha fórmules vàlides per a tothom: una mateixa lliçó donada a dos alumnes amb la mateixa preparació i actitud, donaria resultats diferents.

Si sabem tot això, com és possible que encara seguim pensant que per poder donar amb màxima eficàcia una classe cal que els nostres alumnes siguin homogenis?

La resposta per a mi (i ho he llegit no sé on) és que la psicologia i la pedagogia van aconseguir la seva majoria d'edat i la seva acceptació com a eines socialment útils durant la segona guerra mundial. Als EE.UU. es van desenvolupar amb gran eficàcia els recursos humans de l'exercit gràcies a les aplicacions de tests psicològics i de màquines d'ensinistrament de noves habilitats. Calia reclutar un exercit nou que fes servir armes amb una tecnologia desconeguda. Els primers tests d'aptituds i d'intel·ligència es van fiabilitzar als quarters de reclutament. Van tenir molt d'èxit ja que era una forma ràpida i objectiva de mesurar unes respostes molt concretes que eren les úniques que interessava a l'exèrcit. També els mecanismes i procediments per "ensenyar" noves feines (instruir) van ser experimentades amb gran èxit. La tecnologia industrial estava molt atenta a aquests progressos. El taylorisme que propugnava la màxima eficàcia en el mínim gest va servir de base i suport teòric.

Quan la guerra va acabar les escoles es van organitzar com exercits d'aprenents. Tests per conèixer aptituds, conductes per valorar aprenentatges, conductisme per ensenyar, didàctiques mecanicistes (màquines d'ensenyar, audio-visuales, fitxes individualitzades, etc...)

Sempre una sola filosofia al darrera: ensenyar és uniformar. Tothom ha de fer el mateix i ha d'aprendre el mateix (els currículums tancats d'abans, les proves de revàlida, etc...)

Ara, però, la filosofia ha canviat i seguim pensant amb criteris mecanicistes. A vegades les institucions van per davant de la consciència social i a vegades per darrera. En aquest cas, les institucions han anat per davant i mitjançant decrets i lleis han impedit una segregació d'alumnes que molts professionals i gent del carrer voldria. Afortunadament s'ha fomentat la integració dels infants amb problemes socio-culturals, però com que molts no la valoren,

a) **A l'escola:** ("Vindràs a la nostra escola, però no a una aula normal"): Hi ha escoles que habiliten aules especials per a alumnes especials on hi estan tot el dia. La raó sempre és el bé de l'alumna ja que tindrà més mitjans i més atenció d'una mestra especialista que casualment

b) **A l'aula:** ("Estaràs a una aula normal, però no tot l'horari.") Hi ha escoles on els alumnes estan adscrits a una aula normal però no tot l'horari. Els fan anar a recuperació tres dies per setmana; a doble sessió d'aula-taller i a fer tasques especials una o dues tardes: El resultat és que l'alumna està poc amb els seus companys i l'adaptació es torna més difícil.

c) **A l'hora de les activitats:** ("Estaràs a la classe normal tot l'horari, però faràs activitats totalment diferents a la resta de companys") : Se la tracta com a inferior i no com a diferent. Se li diu: "Fes aquesta còpia o aquest exercici (que no té res a veure amb el que estem treballant tot el grup) mentre els altres fem aquest dictat que tu no sabràs fer" en lloc d'oferir a tota la classe una "proposta per a tothom"(7) com ara: "Fes tan bé com puguis el dictat" (El que es diu a tots els de la classe)

d) **A l'hora d'organitzar:** Els tallers de matèries instrumentals, els anomenats "grups flexibles" i altres estructures organitzatives semblants consisteixen en agrupar ocasionalment (algunes hores, durant alguns períodes, etc...) els alumnes per nivells per tal de poder donar lliçons a grups d'alumnes homogenis. Altre cop apareix l'obsessió per l'homogeneïtat. Diuen que així estan amb els seus iguals, però jo penso que així se'ls limita la possibilitat d'aprendre dels que saben més i se'ls assigna una subtil etiqueta d'inferioritat o de superioritat que no acceptaríem nosaltres en cap cas.

En fi, el tema de fons és el de la diversitat. Cal aprendre a tractar la diversitat partint dels seus principis teòrics (res més pràctic que una bona teoria) i fent petits canvis envers el teu objectiu ("Si no saps on vas, sempre arribaràs a un altre lloc")

Hi ha un aspecte de la diversitat que escapa a aquest plantejament i és el dels casos de nens amb deficiències exagerades. No tots els nens són integrables, això és clar, i no tots els nens integrables poden ser atesos com necessiten en un moment donat. Reconèixer això no és invalidar la teoria. Amputar la cama a una persona que ha tingut un accident quan s'ha fet tot el possible per salvar-la-hi no és el mateix que amputar per sistema les cames a les persones accidentades.

Resulta curiós que no ens agradi menjar sempre arròs blanc, ni anar sempre als mateixos llocs, ni les col·leccions de cromos iguals, ni els amics tallats per un mateix patró, però que quan treballem ajudant els alumnes a aprendre, vulguem que tots tinguin el mateix nivell.

Una caixa d'eines ha de tenir tot tipus d'eines i un equip de futbol tot tipus d'especialistes, i un jardiner tot tipus de plantes. Estic segur que si fóssim capaços de veure l'ensenyament com un procés amable entre persones i no un com una transacció tecnològica i mecànica, la diversitat es veuria d'una altra manera, i a partir d'aquí qualsevol canvi és possible.

M'agrada pensar en la diversitat d'opinions que pot generar tot el que dic. La diversitat del professorat és el més atractiu per a mi. La dels alumnes també.

(1) Per tal d'evitar l'ús sexista del llenguatge, usaré el femení pels singulars i el masculí pels plurals.

(2) La paraulota és d'Haro Tecglen i m'agrada més que Estats Units d'Amèrica.

(3) "Sí, però..." és un dels jocs que Berne explica al seu llibre "Juegos en que participamos" Ed. Vergara, B.A.1966. L'autor fou un dels descobridors i impulsor de la teoria de l'anàlisi transaccional.

(4) Kohlberg va estudiar el desenvolupament de la personalitat moral i va establir unes fases que van de la moral heterònoma a l'autònoma i que coincideixen amb les fases del desenvolupament de Piaget.

(5) Vegeu Rosenthal i Jacobson "Pigmalion en la escuela" (1980) comentat àmpliament per A. OVEJERO a "Psicología social de la educación" Ed. Herder, Barcelona, 1988.

(6) De què ha servit tota la investigació sobre els estils cognitius i els factors emocionals de la intel·ligència?

(7) Les "propostes per a tothom" són exercicis per a tot el grup que estan redactats de tal manera que tots els alumnes poden fer-los (cada u segons les seves possibilitats. Exemple: "Explica tot el que sàpigues sobre..." o bé escriu dues qüestions que no sabries resoldre", etc. Vaig fer una breu introducció a aquest tipus de treball a l'article "El tractament de la diversitat a l'ESO (II)" al GalimatIES n.13.

Josep M. Carbó.

Santa Coloma de Farners, desembre de 1995.