

# L' *info*Craev

El butlletí electrònic del Centre de Recerca i Assessorament sobre Educació Viva

Número 2

<http://www.educacionviva.com>

Febrer 2011

## Editorial

### Poc a poc

Poc a poc, i respectant-nos processos. Així apareix el segon número d'aquest butlletí, amb el desig de contribuir a aquest moviment a favor d'una **educació viva**.

Poc a poc, sense l'ànima de lluitar en contra de res, ni tan sols de *fer*. Sinó d'expressar-nos, perquè l'expressió és més que res una manifestació de l'existència, que en sí mateixa no busca ni anhela res més que ser i que la deixin ser.

Poc a poc el Craev va prenent cos i va participant de més activitats: conferències, cursos, assessoraments, articles. Així, aquest mes de febrer hem encetat un cicle de conferències anomenat *Tendències actuals del sistema educatiu, bases i propostes d'una educació viva*, que té com a objectiu analitzar les diferents tendències actuals en l'àmbit educatiu i participar així del debat social amb les pròpies propostes.

I també hem enllestit ja la *nostra oferta de formació* per a persones que treballen amb la infància i la nostra proposta d'assessoraments a centres educatius.

Poc a poc la **xarxa d'educació viva** va creixent, perquè creiem que per poder sobreviure envoltats d'un entorn que té altres referents i altres intencions, és necessari envoltar-se d'altres persones que caminen en una mateixa direcció, amb mitjans i realitats diverses, però amb prou afinitat per sentir-nos part d'un camí comú.

Una xarxa per connectar experiències educatives, per connectar educadors que desitgen trobar respostes a les seves

inquietuds i, qui sap també, si per construir plegats projectes o trobar noves sortides professionals.

Poc a poc, ens assabentem de noves iniciatives per tot arreu, totes elles amb el desig de construir entorns educatius respectuosos amb els processos de vida.

Escoles públiques de nova creació, escoles lliures, grups de criança compartida, educació en família, escoles privades, escoles públiques amb un nou entusiasme, en definitiva, cada cop hi ha més persones que plantegen alternatives a un sistema educatiu que no mira les necessitats humanes, estructurat per servir als interessos dels grups socials dominants, i edificat sobre plantejaments psicològicament falsos.

Hem volgut dedicar l'article d'aquest número a analitzar precisament les idees, falses i insostenibles, que es troben a la base del funcionament ordinari de les escoles, perquè creiem que allò que anomenem 'alternatiu' ho és tant per les propostes que fa com per les preguntes que es planteja.



I també us volem convidar a formar part de *l'associació a favor de la fundación Pestalozzi*, que té com a objectiu el recolzament de les activitats dels CPAAs de l'Equador.

<http://amigosfundacionpestalozzi.blogspot.com/>

<http://www.educacionviva.com/Documents/tripticforu m.pdf>

<http://www.educacionviva.com/Documents/curseduca cioviva/cursintroduccioeducacioviva1112.pdf>

## Idees que estructuraren

Es evident que poc a poc es va obrint camí una mirada més àmplia envers el significat de la paraula educació. Sovint ens assabentem de la creació de noves iniciatives de pares i mares que opten per educar en família o per acompanyar els seus fills i filles en grups de criança compartida, i també d'escoles públiques i privades que es replantegen profundament les bases de la relació amb els infants i les famílies des de la perspectiva d'una educació més respectuosa amb els processos de vida.

Certament no és un moviment majoritari, ni únic. Coexisteixen al context educatiu paradigmes i tendències ben dispars: una tendència oficial, amb un discurs aparentment de renovació pedagògica, però amb uns objectius i unes mesures clarament neoliberals; un moviment reaccionari, que aposta per una major disciplina i rigidesa amb l'alumnat i que reclama un retorn als continguts bàsics; i altres vies que tracten de recollir i canalitzar el desencís i la frustració que les innombrables lleis educatives han acabat produint.

I entre aquestes darreres, reapareix tímidament una tendència vella, però renovada, un moviment divers que com a element comú actualitza els paràmetres de les experiències d'educació activa del passat, però que posa l'èmfasi i s'expressa a través d'una varietat de propostes i adjectius: *educació lenta*, *educació holística*, *educació lliure*, *educació creadora*, *pedagogia sistèmica*, *educació viva*...

Per entendre les semblances i diferències entre totes aquestes tendències, el més fonamental no és tant conèixer les propostes que ofereixen sinó el tipus de preguntes que es plantegen, doncs en elles s'amaguen subtilment els camps de referència.

En aquesta actitud reflexiva, la primera pregunta que ens podem plantejar és si l'escola és una experiència positiva per als infants. En general donem per suposat que els nens han d'anar a l'escola, i no tan sols perquè la majoria de persones adultes necessiten aparcar els fills durant unes hores al dia per poder anar a treballar, sinó perquè hom considera que l'escola és efectivament un lloc positiu per als nens. Però és realment així? És l'escola un espai adequat per al desenvolupament cognitiu, emocional, social i físic dels infants?

Per contestar aquesta pregunta des d'una certa objectivitat cal fer un exercici de descripció de l'activitat dels nens a l'escola i d'anàlisi sobre les conseqüències individuals i socials d'aquestes pràctiques.

Imagineu que, de sobte, arriba a casa vostra una persona d'un país llunyà, potser d'una tribu sense massa contacte amb el món occidental. Imagineu que porteu aquesta persona a visitar una escola, com seria la seva descripció del com és aquest lloc, del què passa, de qui hi ha, de què fa cadascú, etc.?

Segurament la seva descripció no seria gaire diferent del que vosaltres mateixos recordeu de la vostra experiència com a alumnes: l'escola és un edifici que té habitacions d'uns 40 metres quadrats, amb moltes cadires i taules al mig, i un taulell a vegades fosc, darrerament blanc, en una de les parets; en aquestes habitacions hi ha nens, de les mateixes edats, uns 25 o 30, la majoria del temps asseguts a les cadires i llegint o escrivint coses; també hi ha una persona adulta, que acostuma a manar el que els nens han de fer, i que té una taula i una cadira més gran, col·locada davant de les altres, d'esquena al taulell. I en algun moment durant el dia, aquest adult demana als nens que surtin a una zona de l'escola que està cimentada, i allà els nens corren i criden i juguen amb pilotes, i...

La imatge ens resulta tan familiar que sovint no ens adonem de la relativitat d'aquesta manera de funcionar i d'estructurar-se de les escoles. Però ens podem preguntar per què és així, per què les escoles funcionen així, si sempre ha estat així, i, més important encara, si pot haver-hi d'altres imatges d'escola.

Moltes de les pràctiques i estructures actuals de les escoles són el resultat d'una evolució que en algun moment històric ha esdevingut la norma, com per exemple la pràctica d'agrupar els nens per edats, l'anomenada *escola graduada*, un invent de la segona meitat del segle passat. Però també són el resultat d'unes idees o conceptes bàsics que justifiquen social, pedagògica o psicològicament aquestes pràctiques. Quins són aquests principis, quines idees força es troben a la base del funcionament actual de les escoles?

**1.** La primera gran idea que estructura l'organització i funcionament de les escoles és que ***l'escola és un lloc perquè els nens aprenguin un seguit de coneixements que necessitaran per poder incorporar-se a la societat adulta i sobretot al món laboral.***

Una altra vegada, la idea és tan quotidiana que no ens sorprèn la seva relativitat i les seves implicacions. L'objectiu de l'escola és doncs preparar els nens per al futur. Cada nivell acadèmic troba així la seva màxima justificació, no en sí mateix, sinó com a preparació per al següent nivell. El pre-escolar és una preparació per a la primària, aquesta per a la secundària, que alhora és la preparació per als nivells superiors que, per últim, preparen per a la incorporació al món laboral.

L'escola és, per tant, una institució centrada en el futur, no en el present, una institució que defensa que per viure, primer cal aprendre. És a dir, l'escola no està pensada des de la mirada cap als infants i les seves necessitats vitals –de protecció i seguretat emocional, d'autonomia i autorregulació, de moviment i joc espontani, de pertinença i vincles, d'autorealització i autoestima, etc.–, sinó des de l'òptica social i econòmica, en definitiva, des de les necessitats productives determinades pels grups socials dominants.

Així, l'aprenentatge no és el resultat inevitable de viure, de tenir experiències, l'escola no està pensada com aquell espai en què els nens viuen una sèrie d'experiències a partir de les quals cadascú va construït els seus propis camins i aprenentatges, sinó com un espai per ensinistrar petits i joves en l'assoliment de competències, valors i conductes determinades per altres.

**2.** Aquesta idea central troba el seu màxim complement en una altra, la segona gran idea que estructura no tan sols les escoles sinó la majoria de les relacions amb els infants: que ***els nens són un éssers incomplets i que cal canviar i conduir perquè siguin quelcom més del que són.***

De nou, el mateix patró de pensament enfocat en el futur, la infància es considera una preparació per a la vida adulta, i no una etapa amb entitat pròpia. La causa d'aquesta manera de relacionar-nos amb els petits és òbviament les nostres pors com a adults.

Com a pare, em reconec aquesta por. Tinc por que el meu fill no tingui, en el futur, aquesta o aquella capacitat o coneixements per poder.... I des de la por, la nostra actitud quotidiana envers els infants està guiada per l'expectativa i la intenció constant d'ensenyar i de canviar-los. Les situacions són tan subtils que sovint ens passen desapercebudes.

Un dia, després d'observar com jo jugava a escacs amb alguna altra persona, el meu fill va agafar el taulell i les fitxes i em va preguntar: '-juguem?'. Vam anar col·locant les fitxes, ell les blanques, jo les negres, i li vaig mostrar els moviments de les peces en el taulell.

Durant un temps, potser per l'angoixa que li causava la possibilitat de perdre, el meu fill va incorporar una fitxa extra al joc, una mena de fantasma blanc que havia pres de la seva caixa de ninots, una fitxa que tenia la capacitat de moure's en qualsevol direcció i, en trobar-se al costat d'una fitxa meua, matar-la. Una fitxa immortal contra la qual el poder adult res no podia fer i que permetia salvar la seva autoestima. En d'altres ocasions, feia servir altres estratègies, com quan al mig de la partida, el joc normatiu i pautat es transformava en un joc simbòlic, i de sobre, els dos reis s'escapaven amb els seus cavalls i es construïen un castell on vivien altres aventures.

Al cap d'uns mesos, quan ell es va sentir prou segur, va decidir que ja no volia el fantasma blanc i que ara volia jugar *com els grans*. Un dia, després d'un moviment d'ell, amb tota la meua bona intenció, li vaig indicar un moviment millor que podia haver fet: '-Mira, no veus que podies haver fet això i m'hauries mort la reina? A mesura que les paraules sortien de la meua boca començava a notar la meua errada. El meu fill es va mirar el taulell una estona sense dir res, però quan li va tornar a tocar el torn, em va mirar, i em va dir: '-Què faig ara, què moc, jo no se?'

El bon intencionat del pare havia convertit una situació de joc, una vivència de comunicació i de gaudir, en una oportunitat per ensenyar el fill, que de sobte havia captat que l'objectiu de tot plegat era que ell havia de ser diferent, més llest, més ... i no ho era! La mirada i la paraula adulta s'enfocaven en allò que no era, més que en la vivència.

Potser com a adults pensem que l'anècdota no té gaire importància, però em pregunto quantes vegades, que no ens adonem, la relació amb els nens està guiada per l'expectativa de l'adult.

Imagineu que la nostra parella tingués aquesta actitud amb nosaltres, que en tot moment tingués la intenció d'ensenyar-nos alguna cosa i, en definitiva, de canviar-nos perquè fóssim més llestos, més ràpids, més ... ¿Ens sentiríem realment estimats, acceptats, relaxats, o be

tanta expectativa i intenció ens faria sentir inferiors, incapaços, angoixats i no respectats?

Em pregunto com seria el món des de l'acceptació profunda de l'altre, des del reconeixement de tota persona, gran o petita, com a *legítima altra*, des de la confiança que tota persona està capacitada per prendre les seves pròpies decisions, encara que no sigui capaç d'argumentar-les verbalment.

Si observem un nen petit durant el joc autònom, tota la seva activitat està orientada cap al fer, tocar, sentir, descobrir, apilar, treure, ficar, observar.... aprendre! Quan la mirada adulta no jutja ni espera res, sinó que estableix límits per crear un ambient relaxat i segur, el nen interactua amb l'entorn guiat per les pròpies estructures internes, viu experiències i com a resultat d'aquestes, aprehèn i aprèn de l'entorn.

Però des del moment que el nen entra a l'escola, la seva activitat està guiada per l'expectativa i la intenció adulta de que ha de ser millor, tenir més coses o ser jutjat.

El nen fa un dibuix lliure i, guiat per alguna necessitat interior que ell mateix desconeix conscientment, s'adreça a l'adult i li mostra el dibuix. I què diem nosaltres en aquestes situacions? En general hi ha dues intervencions: si el dibuix no ens recorda res conegut, acostumen a preguntar: '-Què és?'; i la segona, sovint amb la intenció de reforçar l'activitat o l'autoestima infantil: '-Què bonic!'

La primera intervenció parteix de l'expectativa adulta que els dibuixos han de ser figuratius i representar o assemblar-se a alguna cosa de la realitat, alguna cosa que puguem anomenar. La segona, parteix de l'expectativa que el nen necessita o es beneficiarà d'una valoració adulta de la seva acció.

Però en què consisteix l'acció del nen? Com interpretem els adults l'activitat artística dels infants? ¿El nen dibuixa amb la intenció d'agradar a l'adult, amb la intenció de representar la realitat, amb un objectiu previ i centrat en un resultat, o be la seva activitat és el resultat d'un desig i una necessitat inconscients de fer, d'expressar-se, de canalitzar un món interior, de crear noves connexions neurals, de gaudir?

I què valorem els adults quan ens adrecem al nen? Mirem el dibuix com una 'cosa' que ha estat creada pel nen, o com la representació d'un instant més d'un procés? Què ens

expressa el nen en mostrar-nos el dibuix, quina és la seva necessitat? ¿Necessita un judici de l'adult o be ens mostra un procés i busca el reconeixement adult, no del resultat, sinó d'aquest procés i d'ell com a capaç de fer i, a través del fer, de reclamar ser un *legítim altre*?

En definitiva, ¿són els nens un éssers inferiors i incapaços que cal guiar perquè millorin i superin les seves deficiències, o be són *diferents*, amb necessitats diferents, però *legítims altres* a qui cal respectar en les seves decisions des de la confiança que són capaços, amb limitacions, com tothom, i que per tant necessitaran, com tothom també, un acompanyament i una disponibilitat, però capaços?

**3.** Les dues grans idees anteriors que articulen el funcionament escolar –que l'escola és un lloc per aprendre el que un altre determina i que els nens són éssers incomplets -, ens porten cap a la tercera gran idea, que ***per aprendre cal algú que t'ensenyi.***

Deia Ivan illich que el primer que t'ensenyava una escola és que necessites una escola per aprendre. ¿I quines conseqüències té això, quines conseqüències pot tenir el fet que un altre determini en tot moment el que cal aprendre, la manera de fer-ho, els resultats esperats, i la valoració de tot plegat?

Dependència, manca d'interès i responsabilitat, passivitat, debilitament dels recursos i capacitats autònomes, desmotivació, aprenentatge superficial amb poques connexions, debilitament de la percepció de les pròpies necessitats, ràbia, ...

¿Però és veritat l'afirmació que per aprendre alguna cosa necessitem d'algú que ens ensenyi? La pregunta no és si l'ensenyament pot ajudar o accelerar l'aprenentatge o la memorització, sinó si, per defecte, és *necessari* algú que ens ensenyi i quines conseqüències se'n deriven.

És evident que hi ha moltíssimes habilitats que aprenem de manera autònoma sense un procés articulat d'ensenyament, les capacitats més obvies són aquelles profundament arrelades en el desenvolupament biològic: caminar, parlar, comptar, etc. Necessitem, això sí, un ambient amb els estímuls adequats –per exemple, per aprendre a parlar, necessitem un ambient en què hi hagi persones que parlen-, però no un procés d'instrucció planificat.

Però què passa amb altres coneixements més socials com, per exemple, l'aprenentatge de la lectura o del sistema decimal? És necessari algú que ens ho ensenyi o és possible aprendre-ho de manera autònoma? I si això últim és possible, què és millor per al desenvolupament, què enforteix més?

L'experiència en entorns educatius no directius mostra com els nens aprenen a llegir, a escriure, a calcular o a dominar el sistema decimal sense la necessitat de cap procés instructiu articulat des dels adults. Si l'ambient és ric en llibres, en materials concrets i en possibilitats de comunicació i càlcul, és a dir, si totes aquestes habilitats tenen un sentit, una funcionalitat i parteixen d'un desig propi, els nens aprenen tots aquests elements de manera natural, sense motivacions extrínseques ni estratègies didàctiques de cap tipus. Però això sí, cada nen ho aprèn a la seva manera, amb els seus propis recursos i seguint el seu propi ritme.

Aquestes experiències d'aprenentatge guiades per un desig propi, articulades a través de l'acció amb materials concrets sensoriomotrius i amb l'acompanyament d'altres persones amb qui dialogar i comunicar-se, permeten crear connexions neurals a múltiples nivells construint el que Rebeca i Mauricio Wild anomenen un *pensament interconnectat* propi i una confiança en les pròpies capacitats d'aprendre, de fer i de transformar l'entorn.

La veritable capacitat crítica i el pensament creatiu, a l'igual que els valors, no és quelcom que pot ser ensenyat a través d'estratègies didàctiques artificials, sinó que és el resultat d'una construcció pròpia en un ambient no directiu.

No es tracta doncs de comparar a través de quin ambient, autònom o directiu, els nens recorden més continguts, sinó de quins entorns afavoreixen el desenvolupament dels propis recursos i la construcció d'un pensament interconnectat i propi.

Però, aprenen els nens en un ambient no directiu tot el que és necessari?

**4.** Aquesta pregunta neix, de fet, de la quarta gran idea que articula el funcionament de l'escola: que **hi ha moltes coses que els nens han d'aprendre a l'escola**, sense les quals el seu futur es pot veure greument afectat.

I què és tot això que és necessari aprendre? Realment un nen en l'etapa de primària necessita aprendre moltes coses?

Com a assessor d'escoles, a vegades plantejo al professorat dels centres que em diguin tot el que creuen que un nen de primària és fonamental que aprengui per tal de no fracassar escolarment, és a dir, per poder continuar dins del sistema si així ho desitja. *Fonamental* no vol dir adequat o desitjable, sinó *imprescindible*.

Sempre que he formulat aquesta pregunta, la resposta no ha passat de tres aspectes: lecto – escriptura i capacitats comunicatives en general, càlcul i operacions lògico matemàtiques, i potser alguna llengua estrangera. A partir d'aquí, el professorat afegeix tot un seguit de continguts de valors, autoestima, competències socials, intel·ligència emocional, i altres tipus d'habilitats de caire social i afectives.

I l'aparell circulatori? És imprescindible que un nen de quart de primària estudiï i recordi la informació sobre l'aparell circulatori? Si no ho fa a quart, a cinquè o fins i tot durant tota la primària, està abocat al fracàs escolar?

Si realment creiem que els aprenentatges 'acadèmics' imprescindibles no són gaires, com és doncs que els curricula escolars són tan densos? Com és doncs que a les escoles el professorat es queixa què no hi ha temps per plantejar experiments, per dialogar, per acompanyar emocionalment els nens, en definitiva, per afavorir vivències a partir de les quals els nens puguin construir aprenentatges significatius?

La densitat dels curricula actuals i el manlleu de l'especialització pròpia dels ensenyaments superiors porta les escoles a la fragmentació de la realitat en assignatures i àrees d'aprenentatge. Aquesta fragmentació i especialització no tan sols dificulta l'aprenentatge i converteix els centres en una bogeria de persones i horaris sense sentit, sinó que obstaculitza la capacitat de crear connexions entre les idees per edificar competències i per crear una actitud crítica i transformadora.

L'escola i els telenotícies segueixen així un mateix patró: un bombardeig constant d'informació desconnexa i superficial a un ritme trepidant que impedeix establir cap mena de relacions i comprendre les veritables causes del que succeeix al món. Sabem que al voltant del 90% dels conceptes que estudiem a l'escola

s'obliden –i, per tant, són totalment innecessaris -, però en canvi els curricula escolars cada vegada van més plens de matèria.

I és que els centres educatius són la institució en la qual s'aboquen tots els mals i necessitats que pateix la societat, no només perquè són l'única institució explícitament *educativa* a la societat, sinó que, segurament, perquè resulta molt més econòmic traspassar la responsabilitat a l'escola que dissenyar polítiques socials globals que ataquin les causes d'aquests problemes.

Aquesta fragmentació de la realitat per al seu estudi va acompanyada també d'un predomini absolut de l'educació intel·lectual en detriment d'altres capacitats, pràctica que discrimina els nens amb capacitats diferents o provinents d'entorns culturals amb menor presència d'aquest tipus d'habilitats. Pot semblar una afirmació excessiva, però les dades de fracàs escolar no permeten cap dubte: per exemple, el 75% de l'alumnat nouvingut, en comparació al 30% de l'alumnat autòcton, no obté el graduat de l'ESO.

L'escola actual sembla doncs seguir la lògica d'una fàbrica industrial, l'activitat de la qual és transformar una matèria prima bruta, els nens, en un producte prefixat. I per aconseguir un resultat de qualitat, fa servir tot un seguit d'intervencions al llarg del procés, amb els seus respectius mecanismes de control interns i externs. I com a resultat també d'aquest procés, hi ha un excedent de matèria no servible que no aconsegueix el certificat de qualitat.

Aquesta imatge esgarrifosa però objectivament comprovable fa realitat una de les funcions bàsiques del sistema educatiu, la de classificació i selecció de les persones: les que tindran accés a llocs de treball amb nivell de renda i de poder alt, i les que ocuparan llocs precaris i amb poca capacitat de decisió.

**5.** Per tal de legitimar aquesta funció el sistema necessita envoltar-se d'una aurèola de neutralitat que s'articula mitjançant la tecnificació de la tasca docent i la homogeneïtzació, la qual ens porta a la cinquena gran idea que estructura el sistema escolar que ***els nens, per tenir la mateixa edat, són iguals***, i en conseqüència podem ensenyar-los el mateix, amb els mateixos materials, amb el mateix recorregut, i en un mateix període de temps.

No és aquesta la idea que es troba a la base de l'agrupament per edats dels nens? Si tots els nens de 5 anys són iguals, aleshores podem posar-los junts i ensenyar-los a tots les vocals, les consonants, els números, etc., al mateix temps i d'igual forma.

Qualsevol mínima observació de l'activitat i les característiques de dos nens de 5 anys permet desvetllar l'absurditat d'aquesta afirmació. I qualsevol mestre que ha tingut l'oportunitat de treballar en un entorn multiedat, com sovint és el cas en escoles rurals, pot fer palesa la riquesa de les relacions i dels aprenentatges que tenen lloc en ambients així.

Però l'agrupament dels nens i les nenes únicament per criteris d'edat pressuposa que tots ells/es tenen unes capacitats, unes necessitats i uns interessos semblants, tots són iguals, i que per tant és lògic i just ensenyar i avaluar el mateix a tothom, amb la mateixa metodologia i durant el mateix període de temps

Aquesta homogeneïtzació té diverses conseqüències. En primer lloc provoca el desinterès de la majoria de l'alumnat per al qual els continguts són irrellevants alhora que l'angoixa i la pèrdua d'autoestima de l'alumnat que no és perceput a sí mateix capaç de competir amb iguals resultats. En segon lloc genera també angoixa en el professorat que es veu incapaç d'atendre la diversitat en aquest motlle d'homogeneïtzació i que sovint acaba optant per agrupaments o itineraris encara més homogenis que acaben estigmatitzant molt més els grups.

Però la homogeneïtzació té també com a resultat la segregació de les persones i la legitimació de les desigualtats socials a través de la psicologització dels conflictes. Els títols obtinguts són percebuts únicament com el resultat de l'esforç i les actituds personals en un entorn neutral, és a dir la dimensió d'anàlisi se centra en l'individu, desproveït del seu context socio-històric, de forma que l'èxit i el fracàs escolar es consideren fruit només de les qualitats personals, del major o menor grau d'esforç individual, i no pas de variables com les diferents oportunitats històriques dels grups socials d'accés a recursos de tota mena – econòmics, productius, culturals, sanitaris, ambientals -, el gènere, la nacionalitat, la raça, l'ètnia, o la classe social.

És evident que els curricula escolars són farcits de continguts culturals propis dels grups socials dominants. La cultura dels grups minoritaris o be

no és present, o no és valorada, o es presenta de manera banal.

Posem com a exemple l'aprenentatge de la lectoescriptura, un tema que es podria considerar culturalment neutral com el que més. Tanmateix, les investigacions mostren que aprendre a llegir està molt relacionat amb les experiències prèvies amb el llenguatge dels llibres. Els nens i les nenes que han estat exposats al llenguatge escrit abans de ser escolaritzats –un llenguatge que es caracteritza per una estructura textual, una sintaxi i un lèxic diferents al llenguatge oral –, és a dir, que se'ls ha llegit contes, n'han parlat i han vist adults llegint i comentant llibres, tenen molta més facilitat i motivació per aprendre a llegir. En conseqüència, les cultures i els grups socials que no tenen aquesta pràctica estaran en desavantatge en un context en que s'espera que tothom segueixi el mateix ritme d'aprenentatge i en què es valora l'assoliment individual en relació al dels altres. Tindran doncs menys oportunitats d'èxit escolar, i en definitiva d'accés a nivells d'estudi superiors, però la suposada neutralitat del sistema legitimarà les desigualtats d'origen a la societat.

Si a nivell global aquest discurs és un exemple de *Darwinisme social*, segons el qual la dominació social és el resultat de la selecció natural dels més capaços, a nivell individual s'assimila un discurs fonamental també, s'aprèn a acceptar com a legítim que sobre la base dels assoliments diferencials es distribueixin entre les persones oportunitats d'estudi i de vida desiguals.

Però la homogeneïtzació transmet també un altre valor bàsic per al sistema. En tota situació de competitivitat hi ha guanyadors i perdedors. Els perdedors, -tots aquells que no pertanyen a la cultura dominant, destaquen en altres intel·ligències diferents a la verbal i matemàtica, no volen o no poden acceptar l'autoritat i la submissió constants, o bé no suporten la monotonia i inutilitat dels continguts escolars –, acaben abandonant el sistema sovint amb un autoconcepte d'inferioritat que els acompanyarà molt de temps a la vida. Els altres, els guanyadors, moltes vegades acaben tenint un sentiment de superioritat que tampoc no els ajudarà gaire en el seu desenvolupament com a persones, de manera que ben bé en aquesta situació de competitivitat hi ha només perdedors.

Aquesta suposada neutralitat justifica també una altra pràctica dominant als centres educatius, els exàmens i l'avaluació de l'alumnat, que te

unes repercussions molt marcades en la nostra identitat.

Desproveïts de capacitat de decisió sobre el seu procés d'aprenentatge, les recompenses extrínseques mitjançant les notes i els títols es converteixen, juntament amb la disciplina, en el principal mecanisme de manipulació de l'alumnat i de transmissió de pautes de comportament, la pastanaga enfront del ruc que serveix per edificar una mentalitat utilitarista i materialista. En conseqüència, un dels trets bàsics d'aquesta personalitat serà de nou l'absència de capacitat crítica sobre la funció i el sentit dels continguts escolars i del que fem a l'aula, i en general a la vida. S'aprèn així que el valor d'un aprenentatge –i en el futur, del treball– no depèn de les seves repercussions socials i personals sinó de les seves recompenses/sou, decidides també per agents externs.

L'avaluació és un mecanisme de premi/sanció extrínsec aplicat a nivell individual que te, com a segon objectiu, la classificació de l'alumnat i el foment de l'individualisme i la competitivitat en detriment de la cooperació i del sentiment de col·lectivitat.

Aquesta pràctica ajuda també a edificar una lògica comparativa, segons la qual el valor de les coses, fins i tot la nostra vàlua com a persona, es construeix en comparació als altres.

L'obtenció de títols –el premi al final del procés– com a resultat de la superació dels diferents nivells educatius, obligatoris i no obligatoris, afavoreix també una mentalitat adquisitiva i demostrativa que prioritza, com dèiem abans, la dimensió del *tenir* per davant de la del *ser*.

El credencialisme i les avaluacions estàndards són mecanismes poderosos de gestió i control de tot el sistema educatiu, ja que, adduïts per aquesta mentalitat comparativa i competitiva, marquen les fites que ha d'assolir l'alumnat, de manera que el professorat te ben clar quins continguts seran objecte d'avaluació de la seva professionalitat, quins sabers són de primera i quins són merament discursos sense valor.

Juntament amb l'avaluació, la disciplina, els premis i càstigs, i la gestió externa dels conflictes acaben d'edificar també aquesta mentalitat utilitarista, egocèntrica i dependent, reforçant encara més el concepte central de poder i de desigualtat en capacitat de decisió.

La neutralitat del sistema educatiu és doncs una gran fal·làcia, no hi ha res neutral a la vida i molt menys els sistemes educatius. Però el discurs

de la neutralitat se sustenta també sobre la tecnificació creixent de l'acció instructiva. Cada vegada més el professorat entén la seva feina com una acció fonamentalment tècnica, fruit del coneixement i l'experiència didàctica i cognitiva. La formació del professorat se centra en com adquirir noves tècniques didàctiques per ensenyar millor a l'alumnat, sense qüestionar-se el valor, l'adequació, o les repercussions individuals i socials del que s'ensinya.

**6.** Per últim, com a conseqüència també de les idees anteriors, el funcionament escolar actual es basa en una altra idea central: que **és necessari uns especialistes, els mestres**, amb unes capacitats didàctiques especials que les famílies no posseeixen.

Al sistema educatiu es configuren tres grans rols diferenciats: el professor, l'alumne i les famílies. Les característiques, les atribucions i les expectatives de cada rol estan ben definides. El professor organitza els continguts, ensenya, avalua i disciplina. L'alumne estudia, demostra el seu aprenentatge, i, en definitiva, fa el que se li diu. I la família educa i proporciona suport a la tasca dels especialistes.

Com a conseqüència de les atribucions d'aquestes identitats, la majoria de les decisions a les escoles són preses pel professorat: la selecció i decisió del què s'ensinya, com s'ensinya, quan s'ensinya, i del què, com, i quan s'avalua; la decisió sobre qui promociona al següent nivell; l'agrupament de l'alumnat; la resolució dels conflictes; gairebé tot el que passa a la vista del professorat és decidit per aquest.

Com hem comentat en referir-nos a la tercera gran idea presentada, aquesta centralitat del rol docent i la negació de les possibilitats de decisió dels nens provoquen desinterès, passivitat i deteriorament de la curiositat natural.

Si bé el rol de professor i alumne, com a imaginari col·lectiu, no han canviat gaire respecte a generacions passades, el rol de *nen* en les últimes dècades ha experimentat un canvi substancial, coincidint també amb altres canvis socials: el descens de la natalitat i la centralitat dels infants a la vida familiar, l'augment d'un estil de criança generalitzat menys autoritari i més permissiu, la pèrdua de centralitat de l'escola respecte a altres agents educatius com la televisió, gran generadora de pautes de conducta, la facilitat d'accés a grans quantitats d'informació, el descens del valor social de la professió docent, la prohibició de

càstigs físics a les escoles, i sobretot la transformació de la infància i de l'adolescència en grups de consum, i per tant, amb capacitat de decisió pròpia.

Tanmateix, les expectatives del professorat sobre els nens continuen sent les citades abans per al rol d'alumne: *estudiós, obedient, disciplinat, etc.* Aquesta divergència d'expectatives genera un conflicte constant als centres educatius: la frustració que sent l'alumnat en no poder prendre decisions autònomes, en haver de reprimir necessitats vitals bàsiques –com el moviment, el descobriment, les relacions socials autònomament triades, etc. –, i la poca rellevància vital del que se'ls demana fer i estudiar, xoca amb la frustració que sent el professorat per no aconseguir allò que el propi rol comporta: *motivar* l'alumnat i mantenir-lo en l'activitat dirigida.

El rol docent és realment poc més que un impossible. El professorat té assignada les tasques de programar, ensenyar i avaluar conceptes, procediments i actituds establerts al currículum, que, com hem indicat, és immens; elaborar activitats *motivadores* i *significatives*, amb materials adequats a tots els nivells que hi ha a l'aula, però evidentment ensenyant el mateix a tothom, dissenyant les *adaptacions curriculars* necessàries per *atendre la diversitat*; portar a terme *avaluacions inicials, formatives i sumatives*; elaborar i implantar *projectes curriculars de centre, projectes educatius, projectes lingüístics, reglaments de règim intern, programacions anuals, programacions d'aula, avaluacions anuals, plans d'acollida, memòries*, coordinar-se amb altres serveis socials, atendre les famílies,...

En aquest context d'identitats tancades, el tercer rol, la família, té també assignades unes funcions molt concretes: educar els fills perquè s'adaptin al funcionament i les demandes escolars decidides pel professorat i l'administració, i donar suport a les necessitats logístiques i econòmiques dels centres.

Segurament el sistema educatiu és l'àmbit social més coercitiu a la societat actual, sobretot perquè, a diferència d'altres àmbits, l'escolarització en aquest país és obligatòria. Hom pot decidir no treballar, no participar en institucions socials, i fins i tot no fer ús dels serveis mèdics, però tots els nens i nenes en edat entre els 6 i els 16 anys estan obligats per llei a anar a l'escola. Però no a qualsevol



escola, sinó a una que estigui reconeguda com a tal per l'administració competent.

Per què un dret fonamental de les persones, el dret a rebre educació, en el sentit de disposar d'un ambient adequat per al desenvolupament de l'individu, es converteix en una obligació que tan sols pot ser canalitzada a través d'una única via, l'escolartització en centres públics i privats? Per què s'equipara el dret a l'educació amb el dret a l'escolarització?

*Escolarització i educació* són dues realitats diferents. El dret a l'educació, com és el cas a molts altres països de la unió europea i d'arreu del món, pot garantir-se a través de múltiples vies. Les investigacions sobre els nens educats en entorns diferents a l'escola ordinària, com és el cas de l'educació en família, en grups de criança compartida, en escoles lliures, o en una barreja i complementarietat d'aquestes formes, mostren que tant els resultats acadèmics, com les competències emocionals i de socialització d'aquests nens són superiors a la mitjana dels nens escolaritzats. Arguments com que als nens educats en família se'ls nega experiències de socialització amb d'altres nens no tenen cap mena de sentit quan un coneix la riquesa d'experiències socials en què participen aquests nens.

I per què la normativa de creació d'escoles privades tan sols afavoreix les grans corporacions econòmiques, com les religioses? Per què una escola ha de ser un indret pensat per a 225 o 450 nens, separats en edats, en grups de 25, i en edificis amb 30 o 40 aules? Per què una escola no pot ser un grup de 30 o de 10 nens i nenes, d'edats diferents, amb la presència d'adults disponibles, no menys d'1 per a cada 7 o 8 nens, i sensibles a les etapes del desenvolupament i les necessitats vitals dels infants? Per què l'Estat s'apodera del significat de la paraula *escola*?

L'obligació d'escolaritzar els nens és equivalent a afirmar que els nens són propietat de l'Estat. Potser sembla una afirmació rotunda, en un època i un entorn social en què l'esclavitud i la propietat humana semblen haver estat abolides, però com, si no, interpretem el fet que una família es perseguida legalment en aquest país, no per abandonament i maltractament dels fills, sinó per no escolaritzar els fills malgrat que l'ambient educatiu que els proporcionen compleixi amb escriu les necessitats emocionals, relacionals, cognitivo acadèmiques i motrius d'aquests nens?

Famílies que estan disposades a rebre tantes visites d'inspectors educatius, de tècnics de benestar social, de psicòlegs, etc., com sigui necessari perquè els organismes administratius puguin complir també la seva tasca de garantir que tots els nens rebin un entorn educatiu de qualitat.

L'obligatorietat de l'escolarització és tan injusta i tan absurda que tan sols pot ser la conseqüència de dues possibles actituds: *ignorància* o *cinisme*. Ignorància i desconeixement de com funcionen les escoles alternatives i l'educació en família, que origina un sentiment de por per si els nens no escolaritzats no puguin assolir les competències necessàries que els permeti tenir una vida plena i integrada socialment. Ignorància perquè les investigacions, com hem dit anteriorment, avalen just el contrari.

O cinisme per part dels grups socials dominants que no desitgen perdre la capacitat de poder modelar la manera de pensar, d'interpretar i de comportar-se de les generacions més joves. És evident que l'escola és un pilar de la reproducció social i econòmica, qui tingui cap dubte que pensi en com tots els partits polítics s'esforcen per imposar les seves ideologies a través d'influir en els curricula escolars: religions, identitats nacionals, continguts d'història, hores d'idiomes, etc. Però la màxima reproducció social no s'aconsegueix a través del curriculum declarat, sinó a través del *currículum ocult* a què ens hem estat referint i que forma la base de l'organització i el funcionament escolar.

Curiosament l'actitud més bel·ligerant en contra de l'opció de fer possible el dret a l'educació a través de vies alternatives a l'escola sovint prové dels grups socials d'esquerra, principalment perquè han estat aquests els que en un passat no tan llunyà més van lluitar per aconseguir el dret a l'escolarització de tots els infants amb l'argument i el desig que l'escola esdevingués un mecanisme de transformació de les desigualtats socials.

Però el que, segona la meua opinió, aquests grups no són capaços de veure, és que amb el funcionament i les estructures actuals de les escoles, que parteixen de les sis grans idees que hem apuntat aquí, l'escola no tan sols no és una via d'ascens social de les classes més desafavorides econòmicament, sinó un mecanisme de legitimació d'aquests desigualtats inicials i de reproducció del model social i econòmic capitalista que tanta misèria,

destrucció i infelicitat està produint a nivell planetari.

El que, de nou segons la meua opinió, els moviments d'esquerra no són capaços de percebre és que la incapacitat actual de les persones d'aixecar-se en contra de les immenses desigualtats socials i de plantejar alternatives per un món més just i més humà radica en l'alineació de l'individu de les seves necessitats vitals, en com les persones a mesura que anem creixent anem perdent la curiositat, la confiança en els propis recursos per entendre i per actuar, i la percepció i el respecte de les pròpies necessitats i les dels altres. ¿Però com ningú pot desenvolupar respecte pels altres, com ningú pot no fer servir els altres per a satisfer necessitats de poder, si un mateix no ha estat respectat, si un mateix és també un mecanisme per satisfer les necessitats de poder dels altres?

La gran transformació social no passarà a través de la imposició de cap ideologia, perquè la imposició d'ideologies és el resultat de persones malaltes psicològicament, que aspiren al *tenir* en comptes del *ser*, que pensen que la *felicitat* és quelcom que ve de l'exterior, com a resultat de tenir més bens o més capacitats.

La veritable transformació social, que tingui com a objectiu la no opressió de l'home per l'home i el profund respecte a la natura, tan sols pot ser el resultat de la felicitat amb majúscules, aquella que prové de l'acceptació i l'amor, de l'autorealització humana, i d'una actitud i consciència no dualista que superi identitats i egos.

Quan observo un nen petit, la seva curiositat i capacitat d'aprendre innates, el seu comportament guiat des de l'interior, la seva capacitat d'estar present, m'adono que la felicitat no és quelcom que cal esforçar-se en aconseguir, sinó que és una capacitat innata de l'ésser humà. No es tracta doncs de *fer*, sinó de *no fer*.

Els nens no necessiten especialistes formats en capacitats didàctiques, en estratègies d'atenció a la diversitat, ni en cap mètode pedagògic, sinó persones sanes que no desitgin imposar res a altres éssers humans, però capacitades per tenir cura dels ambients i d'acompanyar quan calgui les seves necessitats vitals.

L'absurditat del sistema educatiu arriba a un extrem tal que un pare o mare, desproveït de la possibilitat d'educar els fills per una via diferent a l'escolarització, no pot tampoc dir gran cosa

sobre com són educats **els seus** fills a l'escola. Com a pare, l'Estat em reconeix el dret de triar una escola, però no d'intervenir en la línia pedagògica d'aquesta o en la contractació dels professionals que passaran més hores al dia amb el meu fill que jo mateix!

No estic afirmant que les famílies hagin de tenir aquesta responsabilitat, no afirmo que a les escoles sostingudes amb fons públics les famílies contractin el professorat i determinin i qüestionin la línia pedagògica de les escoles. És evident que això pot ocasionar desordres sistèmics molt importants.

¿Però no resulta absurd que la família, que en definitiva és la màxima responsable de l'educació dels propis fills, no pugui tenir gran cosa a dir sobre els aspectes escolars d'aquests, i a sobre en centres educatius sostinguts amb els diners públics, i per tant, també d'aquestes famílies?

Es considera que el dret a triar escola és suficient per garantir aquesta necessitat d'algunes famílies de poder dir alguna cosa sobre com s'educa el seu fill, però què passa quan a l'oferta disponible i logísticament viable no hi ha cap escola que segueixi la línia pedagògica desitjada? I què passa quan a sobre a un mateix no se li permet desescolaritzar els fills o crear un entorn educatiu propi, a menys que hom disposi dels immensos recursos econòmics necessaris per complir amb la normativa actual d'una escola privada?

Moltes de les grans transformacions en el món educatiu no s'han originat dins del sistema sinó que han vingut dels marges: les aportacions de Maria Montessori, Ferrer i Guàrdia, Jean Piaget, John Dewey, Celestin Freinet, Rebeca i Mauricio Wild...

Els marges són sovint el niu de moviments alternatius que, un cop integrats i en cert grau adequats i devaluats pel sistema, acaben produint modificacions en els discursos col·lectius. Suficients? Depèn com un s'ho miri.

Sigui com sigui, l'objectiu de l'educació, segons la meua opinió, no ha de ser la transformació de cap sistema social, sinó la cura dels petits, la creació d'ambients relaxats i no directius en què les persones puguin desenvolupar les seves potencialitats, des del respecte a l'altre com a *legítim altre*.

I així, tenint cura de les necessitats vitals dels més petits, potser la vida ens regala també la possibilitat de percebre les nostres necessitats autèntiques com a adults.

# Curs d'introducció a l'educació viva

El curs està destinat a educadors/es, famílies i persones implicades en tasques educatives que desitgen ampliar la seva experiència en els àmbits de l'aprenentatge autònom i vivencial, l'acompanyament emocional dels infants, i el cultiu de les relacions des d'un enfocament inclusiu i sistèmic.

El curs es desenvolupa un matí de dissabte al mes, d'octubre a juny, i té un caràcter fonamentalment vivencial a partir del qual s'arriba a la reflexió. La formació pretén també oferir recursos i estratègies per a la creació d'entorns educatius respectuosos amb els processos de vida.



## CONTINGUTS DEL CURS

### Fonaments de l'educació viva

- Bases psicopedagògiques i socials de l'educació viva
- Etapes del desenvolupament infantil

### L'actitud de l'educador/a

- Presència, escolta i cultiu de la percepció
- Intervencions que enforteixen
- Límits i conflictes
- L'actitud amorosa i l'acompanyament emocional

### Relació família – escola

- L'enfocament sistèmic
- Els ordres de l'amor en les relacions
- L'acompanyament al creixement de les famílies

### L'aprenentatge autònom i vivencial als ambients (I)

- Organització dels espais en un entorn d'educació viva
- Ambient, recursos i materials de matemàtiques

### L'aprenentatge autònom i vivencial als ambients (II)

- Modalitat d'activitats en una escola viva
- Ambient, recursos i materials de lectura i escriptura

### L'aprenentatge actiu i vivencial durant les activitats amb intervenció de l'adult

- Objectius, actitud i comunicació dels adults durant l'acompanyament.
- Tallers, activitats de gestió col·lectiva, reunions, contes, projectes, etc.

### Joc i processos creatius

- Creativitat i expressió
- Llenguatges i modes d'expressió

## EIXOS DE LA FORMACIÓ

### Formació vivencial

Dinàmiques grupals i experimentació amb els materials

### Experiències i recursos

Presentacions de recursos, materials i experiències d'espais educatius

### Formació teòrica

Presentacions dels referents conceptuals de l'educació viva

### Anàlisi de casos

Anàlisi de situacions aportades pels assistents

**Visites o possibilitats de pràctiques en espais d'educació viva**

### Investigació personal

Desenvolupament d'un tema d'investigació personal

## PREU

El curs consta de 9 mòduls, un al més, de 5 hores cadascun.

El preu de cada mòdul mensual és de 40 Euros.

## INSCRIPCIONS

A les persones interessades us demanem que ens escriviu un mail explicant-nos la vostra situació personal i professional i el vostre interès en aquest curs a [educacioviva@gmail.com](mailto:educacioviva@gmail.com)

i us informarem del procés d'inscripció

## El reportatge

No levantan un metro del suelo, pero ya se sirven solos, sin excesiva dificultad, su vaso de agua de la pequeña jarra, adaptada a sus dimensiones. Y no solo el agua. A sus 3 añitos, los niños también son responsables de servirse su propia comida –siempre ecológica–, en la cantidad que consideren, y a su ritmo. Sobre todo a su ritmo. La singular escena se repite a diario en el comedor del CEIP Congrès-Indians, centro público de nueva creación –se levantó, o más bien se plantó, ya que funciona en barracones, el pasado septiembre–, que tiene la particularidad de ser una escuela abierta, cuyo funcionamiento está a años luz de la dinámica que rige el resto de colegios «normales» de la ciudad. Ni batas, ni filas para entrar y salir, ni pizarras... ¡ni siquiera pupitres!

Al margen de los alimentos ecológicos y de la autonomía de los pequeños a la hora de decidir cuánto y qué comer, la hora del comedor en el Congrès-Indians presenta otras peculiaridades. Los padres, por ejemplo, pueden almorzar con los pequeños si lo desean. «Entre las 12.30 y las 15.00 la escuela está abierta a las familias. Si quieren y pueden, tienen la opción de sentarse a comer junto a sus hijos», relata Astrid Ruiz, directora del centro que, cual escuela rural a escasos metros de la Meridiana, no separa a los niños por clases, en función de su nivel, curso o edad. En realidad, el centro ni siquiera tiene clases, sino «ambientes» educativos, por los que los pequeños se mueven libremente. «El currículo está expuesto al niño, y es este el que dirige, no se le impone», señala Ruiz, quien asegura que el hecho de no obligar genera deseo en el niño. «Nos diferenciamos del resto de colegios en el cómo, no en el qué», apunta Ruiz. Es decir, cumplen con el currículo marcado por el Consorci d'Educació de Barcelona –no en vano se trata de un centro público– pero siguiendo sus propios métodos. «Aquí, los maestros no enseñan, los niños aprenden. El papel de las profesoras es acompañar en



el proceso y garantizar el aprendizaje », prosigue la directora, quien se dirige siempre a los pequeños en inglés con total naturalidad. Y es que esa naturalidad es precisamente una de las bases del centro, donde

los límites se introducen siempre «con sentido». La quintaesencia de esa espontaneidad se respira en la entrada del colegio, entrada que ellos llaman «relajada». Es decir, los niños van llegando de forma escalonada entre las nueve y las diez de la mañana, lo que permite al equipo docente realizar un «bon dia individualizado », algo que, eso sí, solo podrán hacer en el preescolar, porque no es educación obligatoria. De momento, son solo 50 niños y tienen la suerte de contar con alumnos de magisterio que, atraídos por su particular sistema pedagógico, hacen prácticas en el centro de forma voluntaria. La escuela es de nueva creación y ahora solo cursan P-3, pero con el tiempo irá creciendo y llegará a ofrecer hasta sexto de primaria, caso muy similar al de la escuela Els Encants, el otro único referente de escuela abierta y pública en toda la ciudad, también en barracones y nacida solo justo un curso antes. El futuro físico del centro es incierto. El Consorci tiene la intención de dejarlo cuatro cursos en barracones y trasladarlo después al edificio del colegio Rosa dels Vents, al otro lado de la Meridiana, centro escolar estigmatizado que el Consorci pretende «reventar». Una solución a la que por ahora se niegan los padres de ambos centros.

<http://blocs.xtec.cat/principalcongresindians/>

Article aparegut a El Periódico el 17 de Gener de 2011