
L'AULA COMPETENT: AUTONOMIA I RESPONSABILITAT COM A EIXOS CLAU DE L'APRENTATGE ESCOLAR.

Josep Maria López Madrid
Universitat de Barcelona/Generalitat de Catalunya
jmlopez@ub.edu

Resum

Lluny de la crisi econòmica, l'escola, en comptes de proposar un veritable canvi de model, pateix la seva pròpia lluita intentant posar pedaços per combatre un fracàs escolar que cada vegada va més en augment.

Calen noves maneres d'entendre el fet educatiu que atenguin al discent de manera global i el permetin desenvolupar la seva autonomia i la seva responsabilitat mitjançant una pràctica variada que treballi les diferents intel·ligències de cadascú i per tant, possibilitin un desenvolupament òptim de la persona. Canviar l'escola de dalt a baix pot ser complicat, però es poden posar en marxa petites mesures que generin dinàmiques positives en favor d'una millor educació?

Reflexionant en aquesta direcció ens trobem que una possible alternativa pot donar-se a partir del foment de l'autonomia i la responsabilitat en l'alumnat, perquè d'aquesta manera es treballen realment totes les altres competències i valors que es pretenen treballar als centres. La comunicació, doncs, parteix de l'experiència pràctica del model presentat així com de la seva corresponent reflexió teòrica. Una experiència singular que recorre herències tan significatives com les de Milani, Dewey o Tolstoi i que ens permet establir noves formes d'entendre l'escola i els reptes educatius.

Paraules clau: gestió d'aula; escola inclusiva; autonomia; responsabilitat; tutorització; treball cooperatiu.

THE COMPETENT CLASSROOM: AUTONOMY AND RESPONSIBILITY AS CORE THEMES OF SCHOOL LEARNING.

Abstract

Far from the financial crisis, the school, rather than proposing a true change of model, is suffering an internal fight trying to hardly fix a school failure which is more and more high.

We need new ways of understanding education which meet learners' needs in a global way and let them develop their autonomy and their responsibility through a variety of practices which work on everybody's different intelligences and so to promote an optimal personal development. Changing up and down the school may be complicated, but can some little measures be implemented to generate positive dynamics in favor of a better education?

Carefully considering this idea, we think that a possible option can be found from the promotion of learners' autonomy and responsibility. This way we can effectively work on all other competences and values that are expected to work in all schools. Communication comes from the practical experience of the mentioned model as well as from its theoretical reflection. A singular experience that goes through so important heritages as Milani's, Dewey's or Tolstoi's and allows us to establish new ways to understand the school and education challenges.

Keywords: classroom management; inclusive school; autonomy; responsibility; tutorship; cooperative working.

Deixen de ser analfabets els infants que surten d'aquestes escoles, encara que ja sàpiguen de llegir i d'escriure? Saben pensar, entenen el que llegeixen, saben desempallegar-se per la vida, ha penetrat en el seu esperit la més petita claror d'emoció i d'alegria?

Rosa Sensat¹

Rerafons de l'aula competent²

Contraposat a la tendència actual de més “llibertat”³ en les seves variades interpretacions, se'ls hi continua negant una responsabilitat i autonomia més reals als educands. Malgrat atresorem una rica història pedagògica, que ha anat forjant un valuós corpus teòric sobre el món escolar, circumstància a la qual cal afegir-li la complexitat del món actual en què internet ha donat l'estocada mortal al model d'escola tradicional, costa de creure que encara aquest predomini en els nostres dies.

L'escola resta en bona part aïllada en el seu microcosmos particular que pretén, o bé resoldre les dificultats del present amb medicines caducades del passat com els uniformes, tarimes o torns per controlar l'accés als Instituts; o bé, encaparrar-se en una fugida cap endavant sense pensar gaire en el sentit de la seva tasca docent, encara que es pugui arribar a intuir que no arriba a servir per aprendre. Atès que per aprendre és fonamental la comprensió, no n'hi ha prou amb “ficar molts estalvis al cervell”. Quan una persona comprèn quelcom, ja sigui concepte, tècnica, etc., el pot aplicar adequadament en una nova situació (Gardner, 2002, 138).

Així doncs, el model de gestió d'aula que presentem pretén una classe viva, recuperant idees com la d'en Freinet respecte a que l'escola i la vida no poden anar per cantons diferents. Cal fer entrar la vida de fora a dins l'escola, cal foragitar la disciplina heterònoma predominant que sovint l'alumnat ni entén, ni accepta.

Aquest aïllament del món exterior, que és a la vegada el principal conformador del món interior dels infants, genera entre d'altres desmotivació envers els aprenentatges. Ja que la majoria estan més exposats a la cultura de l'espectacle que a la cultura oficial. I el que és encara més important, els sedueix molt més (Ferrés, 2000, 20).

Ens ha d'estranyar, i més tenint en compte el moment de “llibertat” actual, que amb freqüència els discents no vulguin fer les activitats que se'ls plantegen, o que no tinguin un interès especial en fer-

¹ (1996, 14).

² El model que presentem s'ha experimentat a Educació Primària; la qual cosa no exclou, que amb les adaptacions pertinents, sigui extensible a d'altres etapes educatives.

³ Entesa de moltes maneres, sinònim a llibertinatge, com a manca de cap tipus de control; llibertat per escollir només el que ve de gust fer i no sacrificar-se passant cap mal tràngol que suposi un esforç; llibertat per poder decidir els propis assumptes assumint la responsabilitat de l'elecció feta...

les, tret del merament economicista traduït en les notes⁴? Sinó es compta realment amb ells ni elles, i això que tenim un rerafons *in crescendo* de problemes de disciplina amb nens i nenes cada cop més petits d'Educació Primària.

Al nostre entendre, l'autonomia i la responsabilitat (en endavant, A/R) a banda dels efectes positius que pugui tenir exposar-se a bons models, són eixos clau de l'aprenentatge escolar i per tant d'una vida més activa dels discents a l'aula. Amb tot no neguem els efectes positius de l'aprenentatge vicari, en el qual, com ens ha mostrat Bandura (1987), els efectes que s'aconsegueixen són força més potents dels models positius que dels exemples exhortatius. I a més, tenim en compte que tot no es pot "descobrir" a l'escola i el coneixement exposat i modelat és inevitable i necessari.

I com es pot aconseguir que els valors d'A/R es desenvolupin en el nostre alumnat si no tenim prou amb els bons exemples de l'entorn?

Dewey, entre d'altres autors, ja ho posà de manifest amb el seu arxiconegut *learning by doing*. Així doncs, presentem un model de gestió d'aula en el qual la pràctica de l'autonomia i la responsabilitat és transversal i practicada per l'alumnat de manera contínua en el seu quefer diari. Les maneres de fer s'aprenen com a sistemes pràctics de resolució de problemes, sent més efectius quan es duen a terme de manera implícita, perquè els estils de vida reflecteixen regles de joc, sistemes de normes socials i valors abstractes (Cardús, 2000, 134).

Per aconseguir-ho, una bona manera és mitjançant el treball estable en grups cooperatius, que no hem d'entendre com a una via que exclou el desenvolupament de les individualitats, ans al contrari. Alhora, es poden realitzar activitats en grup concrets que també siguin de caire més homogeni. Malgrat que l'heterogeneïtat sigui més enriquidora i cohesionadora de la vida de l'aula, dur a terme activats, projectes, etc., amb grups de nivells similars també contribueix a l'increment d'autonomia i responsabilitat de tots els educands. Tanmateix, l'estructura més estable és la de treballs en equips, que comparteixin activitats de tot tipus i amb diferents agrupacions intragrupals, incloent-t'hi la individual. Pretenem que el model de gestió d'aula sigui inclusiu per a tothom, no ingenu, ja que sense recursos i suports hi ha situacions que escapen a la millor voluntat encara que compti amb un bon plantejament teòric.

Amb el model de gestió d'aula és possible una acurada atenció a la diversitat, que a la pràctica poques vegades es duu a terme; a vegades per inconsciència i en d'altres per impossibilitat davant l'excés de diversitat. Però és clar que cal aprendre a viure malgrat les diferències (Pujolàs, 2008,

⁴ Emprades amb massa freqüència com l'element amb el qual es vol motivar els infants; motivació extrínseca que a molts no contenta i dificulta que s'apregui en concentrar esforços en una mena de cursa d'obstacles, que quan s'han superat, s'obliden ràpidament.

36), i quin millor i únic espai privilegiat per fer-ho efectiu?

No obstant això, en aquesta aula competent no excloem les diferències, essent el seu valor bàsicament positiu. Entenent que cal una inclusió a la pràctica tant per la gent amb més o menys mancances com per la qual té excés en comparació amb la mitjana. El valor de la diversitat i del treball coeducatiu, de respecte i convivència, també s'aprenen fonamentalment amb la pràctica i l'exemple. Si cal s'ha d'arribar a les sancions/intervencions necessàries per garantir-ho, i no tan sols mitjançant algun discurs més o menys afortunat dotat d'una certa periodicitat temàtica.

Resulta evident que habitualment qui no està inclòs en el grup-classe destorba el seu funcionament. Quan no s'està a gust, amb el conseqüent malestar personal que això comporta, sovint es genera molèsties als altres per aquesta necessitat de cridar l'atenció sobre la seva persona. A més, si no se'l deixa participar de la vida de classe, s'incrementa el seu sentiment d'incapacitat, es va despenjant cada cop més. Ja que no hi ha nens ni nenes sense ganes d'aprendre, com a molt infants amb circumstàncies personals impossibles (López Madrid, 2009, 105). La mandra i la reactivitat de l'infant no li venen per natura sinó per la manca d'interès que li pot suscitar la tasca escolar que no li interessa (Claparède, 1991, 10). I és que per "excitar" l'alumnat envers l'aprenentatge cal engegar el seu motor actitudinal, creant-ne les condicions necessàries perquè així ho sigui (*ibid*, 41).

El model de gestió d'aula que presentem entén que a través del treball cooperatiu en equips de treball a classe és una de les millors maneres de fomentar el treballar autònom i responsable dels nens i nenes. No entén com a oposats, un treball autònom dels discents fonamentat en el treball en equip, amb un bon assoliment de resultats educatius, d'acord amb una escola que pretén aconseguir un alumant amb un bon nivell de competències.

Una escola que entén que cal deixar el temps i espai necessaris perquè l'A/R es posin en pràctica sense una excessiva coacció docent que les impossibiliti *de facto*. Cal deixar espai i temps perquè l'alumnat és responsabilitzi amb l'entorn, amb els companys i companyes, així com amb el seu propi aprenentatge. Fet que implica poder prendre decisions de manera autònoma i assumir-ne i sentir-ne les conseqüències.

Atesa la gran importància de les emocions en els aprenentatges és molt important crear un entorn educatiu que afavoreix el gaudi, l'estímul i el desafiament. Cal afegir, que és probable que els estudiants aprenguin, recordin i utilitzin més endavant experiències que els hagin generat una reacció emocional forta i positiva (Gardner, 2002, 89).

Els grups de treball: l'element clau de l'aula competent

Per posar en marxa altres mecanismes a banda dels eixos clau d'A/R, la vida a l'aula s'ha d'articular en petits grups de treball de 4 o 5 discents, mixtos, heterogenis, tot i no excloure de manera puntual altres agrupacions. Perquè els grups siguin operatius no han de ser massa grans, sinó són ingovernables, a banda que llavors, tant autonomia com responsabilitat poden quedar molt diluïdes en alguns integrants del mateix.

En la formació dels grups es poden alternar diferents estratègies: creats pel docent, propostes individuals o d'un petit grup d'infants, o bé, la lliure creació amb condicionants, com poden ser la presència de nens i nenes dins cadascú; així com completament lliures. Aquesta darrera opció pot ser la més arriscada, però alhora també esdevé una bona oportunitat per posar a prova l'A/R de l'alumnat.

Això sí, les premisses de funcionament són sempre les mateixes: respecte per davant de tot i R/A de cara a treballar ja sigui de manera individual, parelles, grups taula, etc. Durant el curs tothom ha de seure amb tothom per tal de fomentar la coneixença mútua que acostuma a conduir, amb el treball intermediador adequat per garantir el respecte dins les taules, a un bon clima d'aula, imprescindible per a què tothom pugui desenvolupar els seus aprenentatges.

La persona docent ha d'encarregar-se de mediar els possibles conflictes que sorgeixin i si cal, imposar mesures disciplinàries en forma d'advertència o càstig, al qual només s'arriba si les reflexions, intercanvis dialògics i contínues oportunitats que s'ofereixen per intentar superar les dificultats de convivència, fracassen.

L'aula compta amb unes normes comunes construïdes en començar el curs per tot el grup-classe, les quals se sotmeten setmanalment a revisió a l'espai específic dedicat a tutoria. Es parla amb tota la classe del seu grau d'acompliment tant en general com a nivells més particulars, si s'escau. A més, es parla de com es compleixen; de què es fa bé i què cal millorar perquè la norma, entesa com quelcom flexible i susceptible de ser caduc; què es necessita recordar perquè la classe funcioni, que en cap cas ha de ser ni inalterable, ni inqüestionable, ni permanent. Dependrà sempre de la dinàmica de la classe. Aquesta valoració crítica s'efectua de manera espontània i voluntària pels nens i nenes que desitgen dir la seva i/o mitjançant les preguntes directes del mestre o mestra. I sempre és recomanable recordar u perquè la classe funcioni tothom ha de col·laborar activament.

Tornant al funcionament dels grups, autèntic cor de la vida de l'aula, aquests presenten un nivell micro de funcionament en quant a normes i A/R, atès que cada taula en formar-se —es canvien els llocs quan tothom a la taula ha passat pels dos càrrecs que s'hi desenvolupen— ha de negociar i

acordar les normes internes de funcionament del grup. L'única condició és que tothom les ha d'entendre, en el sentit de compartir el mateix significat del que volen dir, i acceptar. Per tant, a banda de les instruccions inicials del docents, serà aquesta mena de normativa intergrupala en base a la qual haurà de retre comptes el nen o nena si ha dut a terme un càrrec aquella setmana.

Els dos càrrecs que es representen a les taules són el de coordinació i secretaria, els quals es donen unes instruccions generals que cada grup-taula desenvolupa a la seva manera previ consens o negociació. Ambdós càrrecs funcionen com a suplents dels altres en cas d'absència. Els poden pactar quan els volen fer, amb la condició que tothom hi passi.

El càrrec de secretaria⁵ ha d'encarregar-se de portar el material que necessiti qualsevol company/a de la taula; repartir i recollir fulls; prendre notes pel grup si s'escau, etc. En definitiva, totes les tasques més de caire administratiu que pugui necessitar el grup en el seu conjunt o de manera individual.

Com a coordinadors o coordinadores⁶, el nen o nena al que li toca fer-se càrrec esdevé el responsable de la taula efectuant un seguit de tasques, algunes d'elevada complexitat i dificultat inherents a la direcció d'un grup de persones. Entre d'altres funcions fa de portaveu del grup, cal que es faci càrrec de que la taula es comporti com cal en cada moment determinat i també és qui s'encarrega d'ajudar en les tasques escolars als companys i companyes, perquè és -amb flexibilitat com tot el que plantejem en aquest model de gestió d'aula- l'única persona de la taula que pot preguntar dubtes al professor o professora. És a dir, si un nen o nena té un dubte d'una tasca i qui coordina no és capaç de resoldre-li, només el coordinador o coordinadora pot preguntar-li al docent, així que posteriorment li haurà d'explicar al seu company/a de taula que tenia el dubte. Aquest llarg circuit comunicatiu fomenta una total, com en l'anterior càrrec en menor mesura, interdependència entre el grup taula i altes dosis d'A/R en "dependre" el bon funcionament de la taula dels nens i nenes responsables cada setmana. Per la convivència és més que útil la interdependència, fer sentir que tothom és necessari i tothom es necessita, tothom pot aportar coses a la vida de l'aula i al treball de les taules.

El grau d'autonomia que obtinguin les taules varia segons les característiques dels nens i nenes. En primer lloc, pot venir donada paulatinament pel docent en veure que els grups funcionen cada cop

⁵ Aquest càrrec també pot rebre la denominació de material, potser en els cursos de Cicle Inicial és de més fàcil comprensió per part dels infants.

⁶ Quan els nens i nenes són més petits es poden emprar estratègies que ajudin als infants a dur a terme un càrrec de tanta complexitat, com poden ser unes targetes amb els colors del semàfor que es repartiran indicant en cada moment com ha d'estar la taula: parlar fluix, silenci o parlar normal. Ja que es tracta d'aprendre a comportar-se en cada moment determinat com cal, no d'aprendre a fer sempre silenci (López Madrid, 2009, 96).

millor a manera de petites comunitats d'aprenentatge, que cada cop poden assumir més responsabilitats que comporten necessitat de més autonomia per posar-les en acció. Fins i tot arribant a l'extrem de poder tenir les coordinacions del poder sancionador, informador envers les famílies dels nens/es de la seva taula i capacitat per decidir quan un company/a pot anar al lavabo; per descomptat sempre sota la supervisió docent que assumeix el rol de coordinador general de l'aula. En segon lloc, aquesta extensió d'A/R pot venir a instàncies d'un infant o grup d'infants que fan la demanda directament al docent o a través d'un dels altres mitjans de comunicació de la classe com és la bústia.

Com anteriorment hem comentat, en la sessió setmanal de tutoria es revisa el desenvolupament dels càrrecs de classe i els de les taules. La valoració dels càrrecs es duu a terme fonamentalment de manera oral seguint el mateix procediment. Emperò, per la seva rellevància i diferent dinàmica obtenen més protagonisme els càrrecs duts a terme a les taules. La valoració crítica dels mateixos, com els de la classe, s'efectua dins una gradació qualitativa que parteix del Fluixet i no del malament –donant a entendre que tothom pot fer bé les coses si ho intenta– Regular, Bé i Molt Bé. Dins d'aquestes gradacions els discents acostumen a matissar les seves valoracions mitjançant intervals valoratius. Per exemple valorar un càrrec entre regular i bé per diferents motius.

Cada nen/a que ha fet un càrrec ha d'autoavaluar-se, ha de valorar com creu que ha fet el seu càrrec, i si s'escau, reflexionar sobre què cal fer perquè pugui fer-ho millor la propera vegada. Posteriorment, cada membre de la taula ha de valorar críticament la tasca realitzada pel company/a al qual li ha tocat fer el càrrec en qüestió: com ho ha fet i si la resta de la taula ha col·laborat perquè les coses surtin bé, ja que ningú no pot fer bé la seva feina en un grup si la resta no hi posa de la seva part. En aquest intercanvi dialògic, evidentment, el nen o nena que ha rebut la valoració de la resta té dret a rèplica, és a dir, a defensar-se/discutir argumentant en cas de no estar d'acord amb la valoració rebuda, o emesa en el cas de qualsevol membre de la taula.

Un espai fix de tutoria es fonamental per revisar el seguiment, responsabilitzar-se de les tasques desenvolupades, incloent l'autoavaluació i heteroavaluació dels diferents nivells sistèmics implicats en la classe: dels aspectes dels grups només poden parlar les persones que l'integren i del que afecta a la classe, tothom hi pot dir la seva. La persona docent sempre adopta una postura mediadora en el cas de diversitat de criteris, i crítica envers les accions dutes a terme. És un element més, que demostra l'alumnat, entre d'altres aspectes, que la seva opinió és important i que "tothom juga al mateix", però sense oblidar que mai ningú no pot fer bé les coses si la resta no hi col·labora; s'hi afegeix també la valoració per part de les taules, en les quals parlen els seus portaveus, de la tasca

docent duta a terme durant la mateixa setmana.

Sempre tothom té dret a argumentar per defensar-se de les opinions que consideri desencertades respecte a la seva tasca; com de proposar temes a parlar i tractar dins la vida de l'aula, ja sigui directament a tutoria, per correu electrònic al docent o a través de la bústia de l'aula.

Res no és tan moral ni profitós com aquest examen comú, crític i constructiu a la vegada, de la vida a l'escola. Les condicions mateixes d'aquest examen col·lectiu exclouen les tendències a la maledicència, a la calúnnia, a la dolenteria mesquina (...). Després d'una curta pràctica –el temps naturalment que cal per a purgar la classe dels hàbits del passivitat, d'estricta obediència i de companyerisme hipòcrita que fins no fa gaire eren de llei –els infants donen proves, en aquesta autocrítica, d'una lleialtat i sobretot d'un coratge sorprenent. La companyonia mateixa no hi juga sinó una feble mesura. Poden criticar-se mútuament i continuar essent, en canvi, excel·lents amics, si són lleials, sincers i bons (Freinet, 1990, 85).

Perquè tothom pugui ser responsable, ja que han d'aprendre a fer de tot, les responsabilitats no són contínues sinó rotatòries cada setmana. Alhora, amb les sovintejades permutes en els càrrecs es pretén que no sigui tan cansat de cara als discents per un excés de responsabilitat massa contínua, que tothom pugui practicar força els càrrecs durant el curs i que la persona docent pugui efectuar un seguiment digne del desenvolupament del càrrec tant de les taules com els de la classe. Igualment, tothom n'ha de participar obligatòriament, fent així que tothom s'hagi d'esforçar i al mateix temps, per fer sortir alguns nens i nenes de la comoditat de la passivitat.

La idea és que tothom pot fer-ho bé, però cal responsabilitat i esforç. Per descomptat això inclou deixar espai per l'autogestió interna del grup, per tant, A/R per resoldre també els conflictes. Si s'opta per elaborar un reglament sancionador elaborat pel propi alumnat, sovint cal limitar la duresa de les sancions que poden voler imposar, com a mínim, al principi.

En definitiva, entre d'altres el binomi A/R ha d'estar a l'ambient, s'ha de respirar ja que com a valors fonamentals dels processos educatius cal que s'aprenquin principalment per contacte, contagi, vivència, tot plegat agafant paraules d'en Freinet, conforma una constant lliçó moral.

No podem treballar de manera seriosa i profunda l'A/R a la nostra aula si la manera de resoldre els conflictes és artificiosa i gens autònoma. Com per exemple, quan es castiga a dos infants per un problema entre ells i els dos són considerats culpables, l'innocent és doblement castigat alhora que el culpable assaboreix la seva victòria o bé es demana artificiosament que facin unes paus que no són sinceres i resulten artificioses; *deixeu-los i veureu com acaba aclarint-se i calmant-se a través d'una mena d'ordre lliure (Tolstoi, 1990, 13-14) s'ha vist mai que la vergonya faci desaparèixer la inclinació a robar o més aviat l'estimula, suposant que sigui de vergonya el seu sentiment (ibid, 17).*

El model cooperatiu és un model flexible que s'adapta a les necessitats del moment, el model competitiu és un model en què sempre predomina el que guanya, sent per tant, excloent, sense importar massa els mitjans que es fan servir per arribar a la fita desitjada que només poden assolir uns i uns altres no. Alhora és un model que no requereix empatia ni pensar en els altres, les seves emocions..., substituint l'escala de valors per una escala de resultats. I el que és pitjor en educació, es juga a curt termini i no es pensa en frustració que a la llarga pot generar això (Punset, 2008, 132). La complexitat del sistema educatiu prové de la infinitat de relacions –entre alumnat, professorat, entre uns i els altres, inspecció, famílies, administració més directa i les relacions que s'estableixen entre si. Per tant, el sistema educatiu és un sistema hipercomplex per les relacions que estableixen els seus elements configuradors, cosa que ens indica que tant per estructura i configuració, és un sistema caòtic (Colom, 2002, 174-175). Per tant, l'aprenentatge ha de donar-se de manera plural i complexa, grupal i comunitari, a través de múltiples vies o fonts d'informació, que l'alumnat ha d'interpretar per així crear coneixement (Davis i Sumara a Colom, 2002, 178).

Un incís metodològic: paradigma magistrocèntric, no gràcies

El model d'aula competent pretén a través de l'autonomia i la responsabilitat, en un entorn altament democràtic, una educació inclusiva per tothom. Per aconseguir-ho, cal que li afegim la participació activa i real dels educands. Ja que, amb el paradigma magistrocèntric podríem traçar una paral·lelisme amb la concepció de democràcia de Lippmann i els seus acòlits, en contraposició a la defensada entre d'altres per Chomsky (1995): cal que la gent es pugui fer càrrec dels seus propis assumptes.

El model de gestió d'aula que presentem basteix tot el procés d'ensenyament-aprenentatge en l'autonomia i responsabilitat dels discents. Són aquests els que esdevenen els màxims protagonistes de la vida de la classe, en agafar el mestre un rol d'acompanyant, d'animador, facilitador de recursos, generador d'interrogants, etc.

D'acord amb els estudis de Gardner (2002, 82-83), les persones tenim com a mínim vuit formes diferents d'intel·ligència. Cadascuna reflexa el potencial per resoldre o elaborar creacions. Això implica respectar i valorar, capacitats, ritmes individuals i també interessos, sinó és impossible, ja que llavors es fa més el que et diuen o el que toca en el mal sentit de l'expressió.

Evidentment, en aquest entramat organitzatiu pren gran força el treball de les competències bàsiques que tenen una dimensió fonamentalment transversal com poden ser la d'aprendre a

aprendre, autonomia i iniciativa personal o la competència comunicativa i relacional.

Un dels beneficis colaterals del model que presentem, a banda de treballar també aspectes coeducatius, sobretot representats en el càrrec de secretaria, és amb el valor de cura i servei als altres, com en algun altre càrrec a nivell classe de menys rellevància per la intensitat del que es viu als grups de treball, autèntics cors de la classe. Doncs bé, l'aprenentatge comunicatiu i relacional que es fomenta, acostuma a tenir alhora virtuts motivadores per les nenes i els nens que han perdut la motivació acadèmica i en fer-ho en grup, a banda de poder afavorir més l'aprenentatge de les nenes en emfasitzar aspectes comunicatius i relacionals, adquireix connotacions més agradables i quelcom més simpàtic en poder ser compartit, gràcies a les emocions que es posen en joc.

Per tot plegat, com a punt de partida és important deixar clar, recordar a què es ve a classe, “a què juguem”, cal convèncer l'alumnat perquè valorin i apreciïn un treball responsable en favor del funcionament de la classe i els grups que la componen; així com de l'autonomia individual i grupal que això requereix. Tampoc no cal deixar de recordar “que ningú no és tonto” i no està de més explicar la teoria de les intel·ligències múltiples; i com que ningú no ho és, cal esforçar-se i ajudar-se per aprendre i aportar tot el de bo que té cadascú. Camí en el qual l'error i la correcció hi juguen un paper constant en ser fonts contínues d'aprenentatge, la qual cosa implica un treball molt intens de responsabilitat i autonomia. En conseqüència, l'error i l'acceptació del mateix, com a via a assolir els aprenentatges són una peça fonamental per una aula efectiva i afectiva.

Si recordem Barbiana (1998, 9), deia que “ningú no era negat per als estudis”; el que no tenia base, era lent o gandul se sentia el preferit, era acollit com el primer de la classe; a més es polititzava la societat en bon sentit de la paraula: ... *ensenyant aprenia moltes coses. Vaig aprendre que el problema dels altres es igual al meu. Sortir-se'n tots junts és la política, fer-ho sol, és l'avarícia*”; els alumnes d'altres escoles no havien sentit mai dir que l'escola s'hi va per aprendre i que anar-hi és un privilegi.

Sovint l'alumnat no ha tingut l'oportunitat, li ve dictat o imposat⁷, de posar en pràctica el que hauria de ser un binomi indissoluble d'A/R, que implica si cal deixar equivocar-se “de manera controlada”, atès que l'error ha de formar part activa dels aprenentatges. I perquè així ho sigui, cal que practiquin l'autonomia i la responsabilitat perquè vegin les conseqüències de les seves accions i del seu esforç. Aquest darrer aspecte, tan en voga avui dia com a aspecte a destacar i del qual obtenim interpretacions en la línia que esforçar-se és fer moltes hores de deures i aguantar el que calgui als centres educatius, a mode de preparació com a futurs treballadors submisos i obedients.

⁷ Això no treu que no es pugui “convèncer a fer”.

Si el dret a aprendre dels errors forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge poden veure els efectes dels seus actes de manera positiva per aprendre sense el condicionament de la por que no fomenta precisament ni l'autonomia ni la responsabilitat, sinó la por i el aprendre a complir amb l'expedient, amb totes les seves variants semàntiques que inclouen la simulació de tota mena d'artimanyes.

S'ha comprovat en termes d'aprenentatge el valor de les interaccions socials. Tanmateix, perquè l'avaluació formativa esdevingui més útil és clau que prengui un enfocament comunicatiu i que transfereixi a l'alumnat el control i la responsabilitat del seu propi aprenentatge. D'aquesta manera, es converteix en un instrument que permet millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge, essent l'autoavaluació i l'avaluació mútua especialment útils perquè faciliten que l'infant s'autoreguli i vagi construint, en traspasar-li la responsabilitat o permetre-li tenir-la de manera progressiva, el seu propi sistema personal per aprendre que l'anirà enriquint de manera progressiva (AAVV, 2000, 18).

Un altre vessant important per tal de fomentar entre d'altres aspectes un millor clima de centre així com un treball vivencial intens de competències i valors és el foment de l'ajuda/col·laboració "intergeneracional" dins el centre d'Educació Infantil i Primària. Pot prendre múltiples formes, però sempre és enriquidor i engrescador en sentir-se amb una responsabilitat tan gran i emocionant, cosa que no vol dir fàcil. Les activitats poden ser molt variades: des de preparar-se obres de teatre o cançons per representar a altres classes, compartir projectes, o bé que els més grans ajudin a classes de més petits. Per exemple, primer i segon de Primària a Educació Infantil; Cicle Superior a Cicle Mitjà o Inicial en la lectura, etc. Totes també enforteixen l'autoestima i autoconcepte de l'alumnat. Igualment cal aprofitar, tot i que logísticament és més complicat, les famílies per la seva participació en la vida de l'aula i l'entorn de l'escola, en el qual fins i tot es poden dur a terme projectes de col·laboració puntuals o més estables amb altres entitats de la zona.

Un altra característica és el moviment relativament lliure que es deixa tenir a classe. Encara que aquest estigui una mica endreçat per les responsabilitats que tenen els càrrecs de classe i les taules, i a banda que moltes activitats requereixen moure's, es pretén que l'alumnat es mogui responsablement pels espais. No tant per lluitar contra l'excés de sedentarisme de l'escola, que també, sinó per desenvolupar els valors cívics intrínsecs en els valors d'A/R en aquest aspecte. *Per què no es poden moure els infants en algunes escoles només en el cas que ho mani el mestre? Per què no poden caminar més que formant una llarga fila, on es fa actuar l'alumnat com un autòmata i se li anul·la la personalitat?* (Rosa Sensat, 1996, 13). D'aquest darrer tema, de la fila, la qual té la funció d'entrar i sortir adequadament d'un edifici pel qual circula molt gent, també tenen

responsabilitat els infants de la classe. Concretament el delegat i delegada, l'únic càrrec que s'escull per votació i que canvia cada mes, essent obligatori que sempre sigui una nena i un nen, que entre d'altres funcions tenen la de procurar que la fila vagi en condicions per l'escola. Ha de ser una fila amable i relaxada però que no dificulti la circulació de les altres persones del centre.

Cal destacar que un dels principals càstigs és no deixar fer classe: *a mi em funciona molt el fet que si es porten malament no els deixo fer la feina, i, quan és un càstig no fer la feina, el nen vol fer la feina. "O calleu tots o no anireu al pati i us quedareu fent la feina" no ho diré mai, per mi fer una fitxa és un luxe* (López Madrid, 2009, 78).

Tanmateix, cal cercar metes per motivar que poden ser en forma de Pla de treball individual i grupal, sense el qual està a mercè com ja ens advertí Freinet a tota mena d'imposicions i vaivens superficials.

Aprenem a fer les coses quan les necessitem (Tolstoi, 1990, 60), abandonant aquella vella visió d'escola com una companyia disciplinada de soldats que avui comanda un tinent i demà un altre. El mestre que ha arribat a acceptar la llibertat dins de l'escola, veu en cada un dels alumnes una personalitat particular, amb les seves pròpies necessitats, que només es poden satisfer amb la llibertat d'elecció (*ibid.*, 45). En conseqüència, cal que l'alumnat traci el seu propi camí. Per ajudar-los a traçar-lo, a banda del que puguin suggerir els nens i nenes, cal cercar projectes reals i vivencials, així com afavorir el treball de competències ampli i les intel·ligències múltiples que tenim a l'aula mitjançant el treball per racons que ens possibilita tant treballar contínuament els valors d'A/R com poder treballar des d'un ventall molt ampli els continguts de les àrees. Això sí, no cal només procurar diferents maneres de treballar els continguts sinó que aquests siguin flexibles, no deixarem de tractar temes que sorgeixin com a centres d'interès a classe o dins les taules. Serà tasca docent la d'anar orientant l'alumnat en el seu treball i la de "fer aparèixer" (ja que sempre hi són) els continguts curriculars que ens interressi tractar.

Evidentment per a què tot plegat assoleixi el màxim nivell també cal una bona comunicació envers els famílies, ja que sense el seu suport aquest tipus de plantejaments veuen disminuïts en bona mesura el seu potencial.

Un bon clima d'aula és fonamental per a què es donin els aprenentatges significatius; així com que per potenciar una veritable inclusió de tot l'alumnat en els processos d'ensenyament-aprenentatge que es donen a l'aula i que són complexos i multidireccionals; alhora que cal tenir en compte els interessos i moments personals de cadascú. Cal entendre l'educand des d'una perspectiva sistèmica, el qual no es pot abordar sense tot allò que el configura amb la complexitat que li és inherent (Puig,

1986, 49).

Altrament, l'autonomia i la responsabilitat també van de la mà en el que respecta als continguts més conceptuals o procedimentals, ja que els discents són protagonistes de la vida de l'aula, tan pel que fa a decisions com en assumció de responsabilitats.

Tota la dinàmica de classe no suposa una dedicació docent inassolible però sí professionalitat i dedicació pel procés d'ensenyament-aprenentatge que deixi de banda actituds de relaxació docent. Com per exemple que amb la cal·ligrafia mitjançant la còpia de models, passa quelcom semblant al que succeeix amb la lectura mecànica: resulta molt tranquil·la i còmode per qui la dirigeix (Tolstoi, 1990, 59) tot i que cada cop això pot resultar menys cert pels problemes que es generen en part a les aules, quan a vegades alumnat s'avorreix .

En paraules d'Ortega y Gasset el problema de l'educació elemental és un problema de l'educació essencial. Els nens i nenes creixen en un ambient tancat excessivament competitiu i comparatiu – que no vol dir necessàriament competent–, ja que els centres educatius ensenyen a competir i a comparar-se en tots els sentits “a veure qui sap més, a veure qui es porta millor”⁸(Punset, 2008, 134). Per això cal canviar de paradigma i alentir l'educació per intentar que aquesta sigui de qualitat i duradora en el temps. Tampoc no cal optimitzar al màxim tots els minuts; ho fan els adults? No necessitem espais i moments de distensió? Donem més importància a les hores que destinem a cada matèria que no pas al que fem realment en aquestes hores (Domènech, 2009, 23) a pensar si realment té sentit i funciona allò que fem.

De totes maneres, si la metodologia base gira al voltant dels racons, on es parteix del treball individual i en grup com a principals eines de treball i no tant de les exposicions del docent, també és possible integrar dins la dinàmica de classe activitats de caire informal que ens ajuden a assolir els nostres objectius educatius i curriculars i que al ser compartides pel món de l'oci, faciliten aquesta distensió.

La letra con sangre entra: límits del model o limitacions intrínseques del nostre temps

Com sempre qualsevol proposta educativa s'ha de circumscriure al context en el qual s'ha de desenvolupar. Nosaltres entenem, que la nostra proposta presenta el grau de flexibilitat necessari perquè sigui àmpliament universalitzable. No obstant això, no podem obviar que certes circumstàncies la posen seriosament a prova fins al punt, si bé no de fer-la fracassar completament, si de minimitzar els seus efectes beneficiosos. Emperò, al mateix temps, és un model versàtil en ser

⁸ Tan palesa és els efectes nocius d'aquesta competitivitat i pressió que fins i tot recentment els principals premis cinematogràfics de l'Estat espanyol, els Goya, s'ha plantejat no donar premis a menors de 15 anys.

adaptable a diferents estils docents, si bé a no tots, evidentment. No és un model definitiu, sinó una mena de primer nivell de concreció, dúctil a la idiosincràsia pròpia de cada docent, encara que és enemic del conformisme educatiu.

És necessari, com defensa Punset (2008, 134-135), idear un sistema educatiu que afavoreixi la nostra cerca de la felicitat, que fomenti tant els valors de col·laboració com els d'equitat – circumstància que ja no es dóna de base amb la dualitat del sistema educatiu català– per la qual cosa necessitem que els infants arribin a confiar en els altres i que tinguin el convenciment que a llarg termini obtindran més beneficis de la col·laboració que no pas de la competició individualista.

A hores d'ara, el conductisme continua tenint una preponderància força sobredimensionada en el camp de l'educació. A nivell més macro es pot comprovar en les proves normalitzades que passen els països que analitzen només els resultats. Es centren només en les puntuacions finals sense pensar gaire en els mètodes emprats per arribar-hi (Gardner, 2002, 74).

Al mateix temps, també determinats perfils de famílies poden entrebancar el desenvolupament del model a l'aula perquè per la seva manca de coneixement i experiència defensen l'individualisme a classe de les seves criatures i que “la letra con sangre entra mejor”, fet que repercuteix en l'actitud dels seus fills i filles a classe. Igualment, ho dificulten les famílies que sobre protegeixen als seus infants i no practiquen gaire l'A/R a casa i a l'escola també poden dificultar-ho, a banda que poden sentir-se incompresos quan se'ls informa de les característiques més de caire terrenal de la seva criatura.

Si bé, com remarca molt bé Domènech (2009, 13) l'educació necessita paciència, lentitud i tranquil·litat. Vivim en un temps caracteritzat entre d'altres, per la pressa, en la qual incloem pressa en els resultats, quan l'educació, i en el nostre cas concret, la pràctica i aprenentatge de l'autonomia i responsabilitat requereix de temps i progressivitat en funció de cada grup classe i cada discent en particular.

Que el currículum i instruccions de l'administració cada cop siguin més prescriptives i vagin en augment, és el camí, o un pegat per canviar les coses a la força en vista de l'estat de la qüestió? Si fos això últim, servirà de quelcom?

Alguns equips directius i part del personal d'inspecció també poden ser un altre gran entrebanc que hi posin força límits. Els primers en general per manca de formació i/o aptituds. Els segons, a banda de poder-se contemplar també les anteriors mancances, per la complicitat que habitualment demostren envers les direccions, deixant entreveure poc compromís educatiu. Per tant, dur a terme una proposta de manera isolada en un centre és possible, però quan sorgeixin dificultats no seran

aquestes l'origen de les problemàtiques que s'intentaran resoldre, sinó que serà qui empri un model de gestió d'aula competent qui serà posat en qüestió.

Jutjar un experiment educatiu per la destresa dels alumnes a avançar al mateix pas que el sistema que l'experiment intenta millorar, no és cosa de gaire valor. El propòsit de l'experiment no és inventar un mètode pel qual el mestre pugui ensenyar més coses a l'infant en el mateix període de temps, o preparar-lo més agradablement per als seus estudis universitaris. És, més aviat, donar a l'infant una educació que en faci un ésser humà millor, més feliç, més eficaç, bo i mostrant-li quines són les seves capacitats i com les pot fer servir, individualment i socialment, enmig del món que troba al seu voltant. (Dewey, 1985, 81).

BIBLIOGRAFIA

- Alumnes de l'escola de Barbiana (1998): *Carta a una mestra*. Vic: Eumo. [*Lettera a una professoressa*. Florencia. 1967].
- AA.VV. (2000): *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- CARDÚS, S. (2000): *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.
- CHOMSKY, N.; RAMONET, I. (1995): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- CLAPARÈDE, E. (1991): *L'educació funcional*. Vic: Eumo. [*L'éducation fonctionnelle*. París. 1931].
- COLOM, A.J. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1985): *Democràcia i escola*. Vic: Eumo. [*Democracy and Education*. New York. 1916.].
- DOMÈNECH, J. (2009): *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.
- FERRÉS, J. (2000): *Educar en una cultura del espectàculo*. Barcelona: Paidós.
- FREINET, C. (1990): *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo. [*Pour l'école du peuple*. París. 1969].
- GARDNER, H. (2002): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ MADRID, J.M. (2009): *L'escola al descobert*. Valls: Cossetània.
- MURILLO, F.J. i MUÑOZ-REPISO, M. (COORDS) (2002): *La mejora de la escuela*. Madrid: Octaedro/MECD.
- PUIG, J.M. (1986): *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU.
- PUJOLÀS, P. (2008): *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

PUNSET, E. (2008): *Viatge a la felicitat*. Barcelona: Columna.

SENSAT, R. (1996): *Vers l'escola nova*. Vic: Eumo. [*Hacia una escuela nueva*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934].

TOLSTOI, L. (1990): *Qui ha d'ensenyar a qui*. Vic: Eumo.