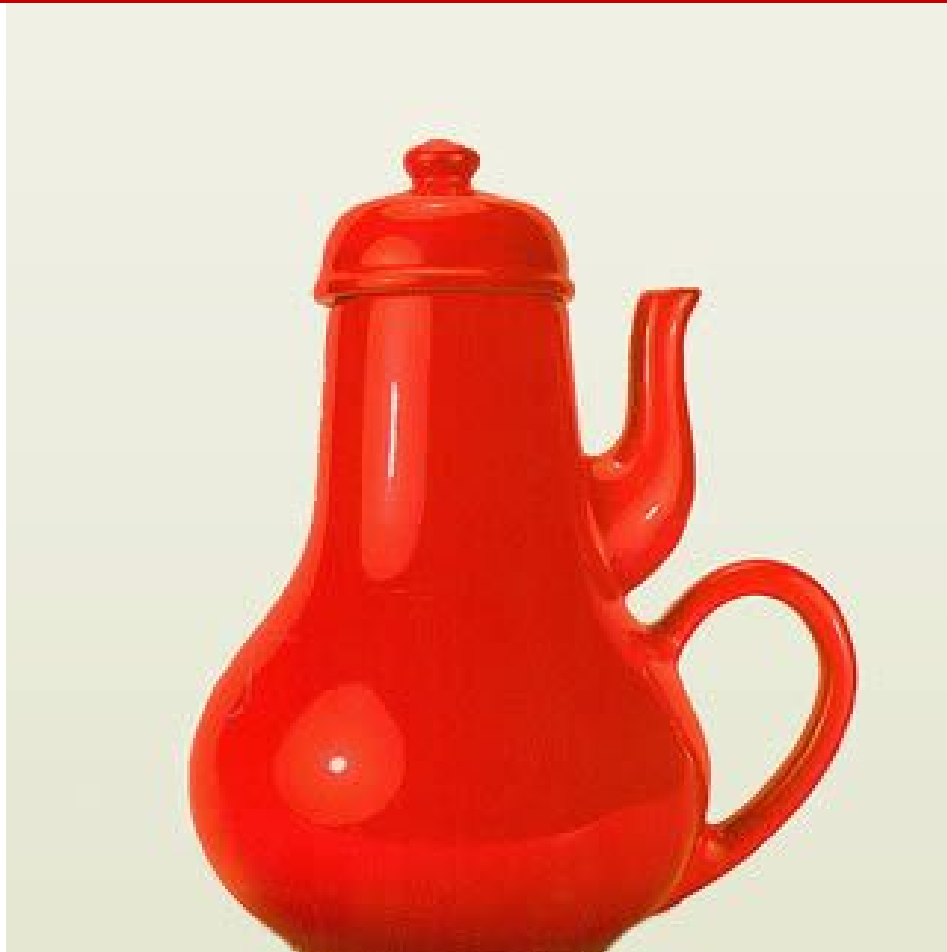




Xavier Blanch

Incompetències bàsiques

Pals a les rodes del sistema educatiu

Menció d'honor **XXIX Premi Joan Profitós** d'assaig pedagògic
abril de 2019

Xavier Blanch

Incompetències bàsiques

Pals a les rodes del sistema educatiu



Menció d'honor **XXIX Premi Joan Profitós** d'assaig pedagògic
abril de 2019

SUMARI

1a part: POSEM-NOS EN ÒRBITA

- Justificació
- Pren el pols als teus coneixements sobre les competències bàsiques educatives

2a part: UN CAMÍ LLARG I TORTUÓS

- Competències en temps anteriors a les competències
- Competències: un abans i un després en la història de l'educació?
- El *copyright* de les competències en l'entorn educatiu
- Competències, competitivitat i educació en valors
- La paternitat europea de les competències
- Competències, capacitats, habilitats, tasques, actituds... *what else?*
- Competències: antecedents a l'ombra
- Aprendre a aprendre: una competència particular

3a part: PEDRES I SOTS

- **8 incompetències bàsiques —o potser incompetències clau—**
 - ✓ **1- Els centres de màxima complexitat**
 - ✓ **2- Els plans educatius d'entorn**
 - ✓ **3- L'allargament de l'escolaritat obligatòria per dalt i per baix**
 - ✓ **4- Les lleis d'educació**
 - ✓ **5- La carrera docent**
 - ✓ **6- L'aprenentatge de llengües**
 - ✓ **7- El gust per la lectura**
 - ✓ **8- La creativitat**

4a part: EL RETROVISOR

- **A tall de conclusió**

—El que jo vull són fets. A aquests nois i noies els heu d'ensenyar fets i no res més que fets. A la vida, l'únic que cal són fets. No planteu altra cosa, i arrabasseu d'arrel tota la resta. Només amb fets podeu nodrir la ment dels animals racionals: cap altra cosa no els servirà de res. Aquest és el principi de l'educació que dono als meus propis fills, i aquest és el principi de l'educació que dono a aquests infants. Cenyiu-vos als fets, senyor!

Charles Dickens

Temps difícils

1a part

POSEM-NOS EN ÒRBITA

JUSTIFICACIÓ

Les anomenades competències bàsiques són, ara per ara, la pedra de toc de l'ensenyament. El terme ha fet fortuna, que té al darrere tota una rècula universal de caps pensants de la cosa pedagògica, i ha esdevingut el moll de l'os de l'esquelet del sistema educatiu. I no només aquí, per les nostres latituds, sinó en bona part del territori europeu. Tothom de l'ofici en va ple, de les competències. Una pràctica educativa que no es digui "competencial" no té reclam, avui dia. Fa quatre dies, però, poca gent hauria sabut dir què són les competències en l'àmbit de l'ensenyament. Bé, potser no fa quatre dies, en fa uns quants més, però no gaires més. Tanmateix, a hores d'ara cap insensat o insensata que no vulgui ser titllat d'ensenyant incompetent pot fer-se l'orni davant de l'evidència que als centres educatius cal treballar per competències. I és lògic que sigui així, perquè, entre d'altres coses, és el que prescriu l'oficialitat educativa establerta pels nostres representants polítics. Les competències han esdevingut, doncs, el gran talismà de l'ensenyament. Cap docent amb dos dits de front pot caure en l'atreviment de qüestionar la bondat i l'evidència del maneig de les competències com a eix central de la dinàmica educativa. Estem abordant, per tant, un terreny educatiu en certa manera sacralitzat, convertit en estendard de la renovació pedagògica de principis del segle XXI. Poca broma, doncs.

Ara bé, malgrat el caràcter omnipotent de les famoses competències educatives, pensem que és bo parlar-ne críticament, desvergonyidament fins i tot, ni que sigui per reafirmar amb més convenciment i més força que són realment el camí inequívoc de la renovació pedagògica. O no. El títol que identifica l'obra que teniu a les mans en dona una mica la pista del contingut. El terme "incompetències", per oposició al de

“competències”, pot suggerir-vos d’antuvi pensaments ben diversos. Ara, dit sigui ja per començar que no pretenem carregar-nos de soca-rel el concepte competències. Ni és el nostre propòsit, ni pensem que s’hagi de fer, ni ens veiem amb cor de fer-ho. Cal, no obstant això, plantejar l’origen d’aquest paradigma educatiu que subscriu explícitament una part important de la comunitat internacional. Va bé, potser, fer una ullada a la gènesi de les competències per saber-ne el pedigrí. Va bé, segurament, que els ensenyants siguem els primers de practicar el pensament crític i de no acceptar amb bona fe però sense gaire coneixement de causa allò que sembla que domina en l’estat d’opinió general o entre els cercles especialistes o savis del saber pedagògic. Ens proposem, doncs, fer una repassada divulgativa sobre el naixement i la implementació de les anomenades competències bàsiques educatives.

Per un altre cantó, un cop situats pel que fa a la procedència d’aquest artefacte pedagògic, hem cregut oportú aventurar-nos en la postulació de vuit “incompetències bàsiques” del sistema educatiu, que, des del nostre punt de vista, són a la base de les grans dificultats per a assolir una millora efectiva de l’educació en la nostra societat. Si tenim l’atreviment de parlar concretament de vuit “incompetències” i no de qualsevol altra xifra és, com haureu pogut deduir fàcilment, per crear un paral·lelisme numèric respecte a les vuit competències bàsiques oficials¹ que fonamenten el nostre currículum escolar. Possiblement podeu objectar que aquesta assignació numèrica és força arbitrària, però el vuit és en qualsevol cas una xifra que, a més del paral·lelisme numèric comentat que la justifica, queda dins dels paràmetres quantitius habituals dels principis, bases, normes, fonaments, decàlegs, acords... que sovint establim els

¹ Actualment, parlem de *competències clau* per a referir-nos a aquestes vuit competències fonamentals del sistema educatiu i reservem el terme *competències bàsiques* per a parlar de les competències pròpies de cada àmbit del coneixement.

humans quan es tracta de legislar sobre allò que és essencialment i marcadament important en els àmbits de la nostra cultura.

Parlarem d'incompetències, per tant, i ho farem, inevitablement, des de la nostra modesta i subjectiva experiència educativa, i concretament des de la que hem tingut els darrers cursos en un centre de màxima complexitat situat al barri de Sant Cosme del Prat de Llobregat. No volem fer història particular d'un centre ni d'un barri, però referir-nos a les competències des de la praxis educativa és parlar de la realitat pedagògica dels anys que nosaltres hem viscut i vivim com a ensenyants mentre bullia i adquiria protagonisme el brou saborós d'una nova manera d'entendre la tasca docent enfront d'aquelles pràctiques associades a èpoques passades. Perquè el treball per competències s'inscriu en un món de canvis permanents, aquella idea que va concebre i definir el sociòleg Zygmunt Bauman quan va encunyar el concepte de societat líquida. El que siguem capaços d'explicar, doncs, no haurà sortit només de la reflexió i de la lectura, sinó també de les vivències professionals personals. Perquè vivim en la perplexitat dels canvis que no paren d'esdevenir-se; amoïnats a voltes, il·lusionats en altres moments, però sovint immersos en una onada gegantina que ens empeny no saben ben bé cap on, amb el dubte de si sabrem ser prou competents i surfejar amb prou destresa per orientar i regir el nostre futur de navegants, i contribuir, com a educadors, a una millora efectiva de la humanitat. Grans anhels! Grans esperances, en diria Charles Dickens. En qualsevol cas, d'arribar a bon port és del que es tracta.

La complexitat i l'amplitud de l'àmbit de l'educació és realment un oceà immens; diguem-ho així per continuar fent ús de la metàfora a què ens hem acollit en les línies anteriors. Val a dir que fa respecte, i més quan hi ha una vasta producció literària al

voltant d'aquest afer i un cor extensíssim de veus acreditades que hi diuen la seva. Nosaltres som una veu, només. Una veu conscient de la subjectivitat i modèstia de les cordes vocals que la sostenen. Una veu agosarada també, és cert, perquè veient la dificultat del seu propòsit no renuncia a dur-lo a terme. Sigueu indulgents, si ser-ho no us incomoda, i valoreu el que aquí s'exposa amb absoluta llibertat i des de la crítica més incisiva, però considereu ensems les bones intencions i el caràcter pretesament positiu de les aportacions a aquest gran debat de qui subscriu, potser amb vehemència, aquestes línies.

Pren el pols als teus coneixements sobre les competències bàsiques educatives

Es tracta que contestis cada una de les **8 preguntes** següents marcant una creu a la casella que et sembli més adequada. Cada casella té una puntuació; un cop contestades les 8 preguntes pots establir la puntuació total obtinguda. Observaràs que les preguntes tenen una doble casella de resposta. És així per possibilitar que puguis contestar aquestes mateixes preguntes dues vegades; la primera vegada, abans de llegir aquest llibre (caselles blanques); la segona, un cop l'hagis llegit (caselles grises). Aleshores podràs comprovar si la lectura d'aquestes pàgines t'ha aportat realment un millora en la percepció personal que tu mateix tens sobre el teu nivell de coneixement a l'entorn de les anomenades competències bàsiques.

En qualsevol cas, **NO T'ENGANYIS, NO FALSEGIS LES RESPOSTES**, perquè fer-ho no té cap transcendència més enllà de tu mateix. La privacitat, com és obvi, queda garantida. La validesa de respondre aquesta bateria de preguntes² i observar-ne el resultat a través de les puntuacions obtingudes es fonamenta en la sinceritat de qui respon. No et demanem que expliques què saps, no et fem un examen de continguts; et proposem només que diguis si et sembla que en saps molt, una mica, poc o gens de cada una de les qüestions formulades. Simplement es tracta que tu mateix sàpigues què en saps, de les competències, abans i després de la lectura d'aquest llibre. Endavant, doncs!

² Aquest és un recurs educatiu metacognitiu, és a dir, un instrument per promoure la reflexió personal sobre el propi procés d'aprenentatge. S'anomena KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory).

PRIMERA DATA DE RESPOSTES: _____

SEGONA DATA DE RESPOSTES: _____

CASELLES BLANQUES

CASELLES GRISES

PUNTUACIÓ DE CADA RESPOSTA	7		5		3		0	
	Ho sé i ho sabria explicar als altres		Ho sé, però no em resulta fàcil explicar-ho		Em sona/Ho sé una mica/N'he sentit a parlar alguna vegada		No ho sé/No en sé res/No n'he sentit a parlar mai	
1- En l'entorn educatiu, què entenem per competències?								
2- Quina diferència hi ha entre competències i capacitats?								
3- Quines són les 8 competències clau del nostre sistema educatiu?								
4- Per què l'ensenyament competencial s'organitza en àmbits i dimensions?								
5- Què entenem per activitats autèntiques?								
6- Què significa que un aprenentatge pugui tenir capacitat de transferència?								
7- Què són els continguts clau?								
8- En què consisteix la metacognició?								
SUMES CASELLES BLANQUES								
SUMES CASELLES GRISES								
SUMA TOTAL CASELLES BLANQUES =	SUMA TOTAL CASELLES GRISES =							

2a part

UN CAMÍ LLARG I TORTUÓS

COMPETÈNCIES EN TEMPS ANTERIORS A LES COMPETÈNCIES

Les competències educatives són un giny pedagògic del segle XXI?

Abans que es parlés de competències educatives, vivíem en un món d'incompetents?

Els nostres avis i àvies, els nostres pares i mares, mal que ens pesi, van créixer en la incompetència?

Si t'ho mires amb ulls profans les competències et poden arribar a semblar una obvietat, un element pedagògic de sentit comú, allò que és essencialment important quan es tracta d'aprendre. Des d'aquesta talaia, fins i tot podem arribar a preguntar-nos com és que les competències no han envaït el sistema educatiu molts anys abans del que ho han fet? Tant és així que la percepció imperant actualment en el clos de l'ensenyament formal és que cap aprenentatge no sembla que hagi de tenir sentit si no t'atorga competències, és a dir, sinó et faculta per assolir una reeixida capacitat d'actuació. El competent, l'individu armat de competències, se'n surt; l'incompetent, no. Ras i curt. Deu ser per aquesta raó que, tot i que sovint els humans solem recordar agradablement la infantesa³, els que vam ser escolars als anys seixanta i setanta del segle passat (situem-nos aquí per no recular més en la història) o fins i tot als vuitanta (a partir dels noranta, bé o malament va aparèixer la LOGSE) tenim motius per pensar en la quantitat d'ensenyaments inútils que vam haver de digerir. Podríem qualificar-los també d'ensenyaments estèrils o d'ensenyaments no significatius. Perquè quan diem inútils no ho diem només en el sentit d'ensenyaments no aprofitables per a optar a una feina digna o a l'exercitació de les destreses pròpies d'un ofici. No ens referim a

³ El paradís és la infantesa, va proclamar, solemne, Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957), conegut principalment com autor de la novel·la *El guepard*.

l'utilitarisme laboral. En diem inútils perquè es tracta d'ensenyaments que, segurament per raons diverses, no han arrelat al cervell i no ens han permès respondre amb més intel·ligència, amb més habilitat, amb més criteri, amb més audàcia o amb més enteresa emocional davant de les múltiples situacions, dels reptes, dels conflictes o de les dificultats que ens planteja la vida. Tantes hores asseguts en un pupitre, tantes explicacions rebudes, tantes pàgines "estudiades"... amb la finalitat principal de saltar l'obstacle d'un examen i treure una bona nota o, si més no, aprovar, per fer què? Sí, per treure't uns estudis i arribar, potser, a la universitat i tenir una carrera, que en últim terme no és cap ximpleria. Ara bé, quina gran quantitat d'ensenyaments memorístics, llibrescos, buits de significat real, aliens a la veritable comprensió de l'alumnat i dels seus interessos!⁴ Quanta insolvència cognitiva!

Paradoxalment, però, tot aquest reguitzell de lamentacions no treu que puguem tenir bons records, fins i tot molt bons records, de determinats professors i professores, així com d'algunes pràctiques educatives i de moltes vivències en l'àmbit de l'escola. I també, per descomptat, records tristos, moments que més valdria oblidar o llençar a la paperera de la història. Ja se sap, l'escola franquista, adoctrinadora, va ser una escola grisa i fosca com el règim a qui servia. Grisor i escassa rendibilitat acadèmica. Els que vam viure aquella època, recordem, per posar un exemple d'ineficàcia, com s'ensenyaven en general els idiomes (aleshores predominava el francès com a llengua estrangera) i l'incompetents que arribàvem a ser com a parlants de francès després de cursos i cursos d'alliçonament lingüístic.

⁴Deixem de banda, és clar, les persones que van tenir la fortuna d'anar a una escola amb voluntat de renovació pedagògica, els alumnes de les escoles catalanes amb actuacions clandestines i oposades al règim franquista i, en general, aquells que van poder gaudir d'unes condicions d'ensenyament-aprenentatge afortunadament allunyades de les pràctiques pedagògiques més corrents d'aquella època.

Entendre el francès i saber expressar-se en aquesta llengua no era una cosa que amoïnés la major part d'escolars de l'època, però. Perquè hem estat parlant, sense dir-ho, d'un perfil d'alumnes amb continuïtat en els estudis, cosa que és absolutament injusta si volem referir-nos al conjunt de la població escolar del país. Els alumnes que van arribar a fer estudis universitaris potser ho van fer en molts casos amb una motxilla parcialment buida d'aprenentatges útils o significatius. Els que no van arribar a ser universitaris, però, amb una motxilla igualment desproveïda d'eines útils, van anar a parar a les escoles de formació professional⁵ o al món del treball sense tenir, d'entrada, cap qualificació laboral. Als catorze anys es podia legalment abandonar l'escola⁶ tot i que fins als setze no es podia accedir al món del treball. Així doncs, els que lícitament plegaven d'estudiar quan en feien catorze tenien al davant un forat legal de dos anys sense estudis ni feina. Com podeu veure, els que avui en dia anomenem Ni-nis —ni estudien ni treballen— tenen clars antecedents històrics. La veritat és que la major part d'aquests alumnes començaven el camí de l'aprenent en alguna empresa, si eren nois, o bé en l'entorn de vida de la pagesia ajudaven a les feines del camp o de casa, tant els nois com les noies, cadascú en el paper que el gènere els tenia assignat. Els nois que acabaven el batxillerat elemental, principalment, i també alguna noia, es matriculaven a una acadèmia per estudiar comptabilitat i

⁵ Les escoles de formació professional d'aleshores no tenien el prestigi de les actuals. S'anomenaven escoles del treball, terme possiblement amb reminiscències de les escoles d'oficis creades en l'època de la Mancomunitat de Catalunya durant la segona dècada del segle XX. Les escoles del treball franquistes, però, no tenien l'ascendència pedagògica de personatges com Rafael Campalans o Pau Vila, gestors i impulsors d'aquestes escoles en l'època de la Mancomunitat.

⁶ Així quedava establert, de facto, amb la llei d'educació de Villar Palasí, de 1970, la llei que va instaurar l'Educació General Bàsica i el BUP. Anteriorment a aquesta reforma educativa, l'edat d'incorporació al món laboral no era una qüestió que amoïnés els legisladors franquistes.

poder entrar a treballar a la banca⁷. Deixeu-nos comentar que, lluny de les ciutats grans, en la societat rural d'aquella època, era molt habitual i admès que els infants desapareguessin de l'escola quan les feines del camp així ho exigien. Per part nostra, podem recordar com al final de la tardor i inici de l'hivern, alguns companys i companyes (encara que no hi havia coeducació, perquè nens i nenes estudiàvem en aules o centres separats) marxaven durant unes quantes setmanes a plegar olives⁸ amb la seva família, tasca realment important sobre la qual es fonamentava en molt bona part l'economia domèstica. Eren alumnes absentistes encara que llavors no fossin comptabilitzats com a tals, perquè, senzillament, no hi havia estadístiques que ho registressin. Les competències, bàsiques o no, l'alumnat les adquiria, si era el cas, a l'escola de la vida; molts aprenentatges es produïen, doncs, fora de les aules, amb la convivència i la col·laboració laboral familiar o iniciant el camí de la figura de l'aprenent en els tallers, les empreses petites i mitjanes o les fàbriques. També s'ensenyava a les acadèmies privades, abordant els aprenentatges (comptabilitat i mecanografia, bàsicament) que preparaven el jovent per superar les proves de selecció d'accés a la banca. Tot plegat, es tractava d'una educació no formal i informal en tota regla. En terminologia actual, diríem que la metodologia dels ensenyaments d'aleshores era, segurament, poc "competencial", però els aprenentatges de l'edat juvenil, estretament lligats a l'economia, eren, sens dubte, basats en el que avui s'anomena des d'una òptica pedagògica "activitats autèntiques". Sí, activitats referides

⁷ Com ha canviat de llavors ençà la realitat laboral del món de la banca! En aquella època, entrar a treballar a La Caixa —la que correspondria a l'actual Bank Caixa—, per exemple, era sinònim de seguretat laboral de per vida, molt bon salari i feina socialment molt ben considerada. Obtenir aquesta feina era una aspiració de molts noiets (i alguna noieteta) que, un cop aprovat el batxillerat elemental o, a tot estirar, el batxillerat superior, abandonava l'ensenyament formal.

⁸ Al sud de Catalunya diem "plegar olives" de la tasca de recollir del terra dels camps d'oliveres el fruit d'aquest arbre.

a la vida real i no pas a uns continguts acadèmics ornamentals. Hi havia, doncs, competències abans d'inventar-se les competències? Pregunta retòrica.

LES COMPETÈNCIES: UN ABANS I UN DESPRÉS EN LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ?

Realment, saps de què parlem quan parlem de competències educatives?

El teu propi aprenentatge és o ha estat competencial?

Et consideres una persona competent?

En les pàgines anteriors ens hem situat als anys seixanta i setanta del segle anterior a l'actual; però, quant a “esterilitat cognitiva parcial” del sistema educatiu, podríem també referir-nos a maneres de fer que, en determinats casos, han perdurat fins al dia d'avui. Doneu si no un cop d'ull als manuals o llibres de text de Ciències Socials de l'ESO o del Batxillerat. És un exemple; podríem referir-nos també, sens dubte, a altres matèries. El buidat informatiu que contenen aquests manuals és realment impressionant. Indigerible. Són manuals que responen als programes educatius oficials; si contenen tanta teca és perquè és la teca oficial. Ara bé, remenar aquests llibres no fa per si mateix que el jovent (el jovent en general, quan parlem del jovent sempre volem dir en general) sigui més coneixedor de la història, tingui més criteri a l'hora de valorar els fets que li han explicat, es mostri més sensible davant de les actuacions d'aquells que són protagonistes del moment històric actual, relacioni de manera lògica el passat amb el present, entengui bàsicament el funcionament de l'economia a escala mundial, tingui mínimament escanejat al cervell els accidents geogràfics que dibuixen l'orografia del planeta, adquireixi més capacitat crítica sobre la

realitat que viu, es mostri refractari enfront el bombardeig publicitari d'una societat consumista o activament combatiu davant de les injustícies socials o l'explotació salvatge i especuladora dels recursos naturals. Totes aquestes qüestions i moltes altres talment importants són en els manuals. De tot plegat, què perviu en els esquemes de coneixement de bona part del nostre alumnat un cop acaben els estudis? No és estrany tenir la sensació que hi ha una gran desproporció entre les hores d'escolaritat i el gruix dels materials d'aprenentatge emprats, d'una banda, i els fruits obtinguts, de l'altra.

Tornem, però, als anys seixanta i setanta. Si a la gent d'aquelles generacions ens demanessin de fer un balanç de la nostra època d'estudiants i ens convidessin a mencionar quins aprenentatges van servir-nos veritablement i de quines matèries vam treure un profit clarament notori i transcendent, potser en molts casos, amb la mà al cor, els resultats serien més aviat pobres⁹.

Amb poques paraules: l'escola tradicional té mala premsa i mals balanços. O per dir-ho d'una manera igualment ràpida: l'ensenyament memorístic i acumulatiu no rutlla¹⁰. D'aquí que la idea de les competències brilli amb llum pròpia davant del panorama de l'antigor escolar.

Dit això i per no semblar simplistes o ignorants, permeteu-nos fer notar que en el marc de la història de l'educació hi ha, per descomptat, tot un pòsit de pensaments pedagògics renovadors i de pràctiques educatives trencadores entre la idea d'escola

⁹És clar que, com diu el cantautor Joan Manuel Serrat, "*aquells temps*) han estat els meus i han estat els únics", i justament perquè són impregnats de vivències personals poden anar acompanyats d'un sentiment de nostàlgia i de records agredolços.

¹⁰ Paulo Freire parlava d'educació bancària referint-se a aquesta mena d'ensenyament memorístic deslligat de la capacitat de comprensió i transformació de la realitat que viu l'alumnat.

tradicional, directivista, impositiva, llibresca, castradora, bancària... i l'afany de canvi, de rigor científic i de millora educativa. A finals del segle XIX arrenca el moviment conegut com l'Escola Activa o també com l'Escola Nova, que aplega tota una constel·lació ben diversa de pedagogs amb plantejaments oposats a les metodologies i valors de l'escola tradicional. El fet de qüestionar l'escola tradicional ve de lluny, doncs. No hi ha l'escola tradicional, d'un costat, i el treball per competències com a alternativa, de l'altre, cosa que seria d'un reduccionisme realment fals i desenfocat¹¹. El que hi ha són pràctiques educatives pròpies d'altres èpoques, formulacions diverses de renovació pedagògica amb una història que ja sobrepassa un segle llarg d'existència i, a hores d'ara, un plantejament educatiu actual basat en el treball escolar per competències com a paradigma pedagògic de present i de futur. De futur... fins que un nou paradigma s'imposi en consonància amb les noves necessitats individuals i socials que puguin sorgir, o amb l'impacte d'un nou conglomerat fet de reflexió pedagògica i realitat emergent que s'instal·li com una capa superior més sobre les llesques que sobreposades configuren la "composició geològica" de la nostra història educativa . Dit d'una altra manera, les competències educatives, conegudes i popularitzades com competències bàsiques, són el motor de la renovació pedagògica en el moment actual. Ho són també en l'àmbit universitari? Les competències són el motor de la renovació pedagògica entre els futurs ensenyants? Els estudiants d'un grau en Educació Infantil o en Educació Primària, o els estudiants de Pedagogia, hauran mamat competències a través del seu propi aprenentatge acadèmic en l'etapa universitària? Seran realment uns ensenyants molt competents gràcies a la seva formació acadèmica? Sí, tenim la

¹¹ De vegades, però, sentint parlar a segons quin apòstol de la renovació pedagògica, tens la sensació que abans de formular-se l'aprenentatge amb mira a les competències, vivíem en la inòpia, talment instal·lats en el període paleolític de la cultura pedagògica.

certesa que la prèdica universitària també va de competències. Només faltaria. Però les facultats que es dediquen a la formació de professionals de l'educació (mestres i pedagogs) són realment competencials? Potser explicarem una miqueta millor on volem anar a parar si fem la reflexió següent. Totes les facultats universitàries tenen un determinat prestigi acadèmic en l'àmbit universitari general i en l'específic de la pròpia especialitat o disciplina. Cadascú excel·leix en el camp del coneixement que conrea i brilla amb més o menys força en relació a altres col·legues del mateix camp d'altres centres universitaris. No hi ha dubte que qui sap més de medecina, per exemple, són els formadors de metges a les corresponents facultats de les diverses universitats i no pas els especialistes en altres branques del saber (Arquitectura, Enginyeria, Dret, Economia, Pedagogia, etc.). Així mateix, qui sap més d'arquitectura, posem per cas, són els formadors d'arquitectes en l'àmbit universitari i no pas la resta de professorat universitari. Cada branca del saber universitari té, doncs, els seus especialistes, organitzats a través d'una facultat. Per tant, resulta obvi que qui sap més d'educació, qui sap més del procés d'ensenyament-aprenentatge, és el professorat de les facultats dedicades a la formació de mestres i pedagogs¹². Però, de totes les facultats universitàries, són les facultats de Magisteri i de Pedagogia les que ensenyen millor? Com a institucions educatives són, des d'un punt de vista pedagògic, clarament millors que les facultats de Medecina o d'Arquitectura, per seguir amb els exemples anteriors? Si no ho són, ho haurien de ser. En la mesura que correspongui a la pràctica educativa en els nivells universitaris, els renovadors plantejaments educatius avalats per les investigacions científiques i els resultats reeixits en el camp de l'aprenentatge haurien

¹² No entrarem aquí a valorar quina funció social han de tenir els mestres, i quina, els pedagogs. La dels mestres, ara per ara, sembla clara. La dels pedagogs, no tant. En qualsevol cas, aquest és un debat que ara, en aquestes pàgines, no toca.

de tenir una plasmació clara en el dia a dia universitari dels futurs mestres i pedagogs. No ens consta que, de manera genèrica i fent totes les excepcions que calgui —i segur que les hi ha—, les facultats de mestres i pedagogs siguin molt diferents quant a metodologia i pràctica docent, de la resta de facultats universitàries. Si és realment així, no és una monumental incongruència pedagògica?

Al marge del nivell d'excel·lència docent de les facultats universitàries dedicades a la formació dels futurs especialistes en educació, el cas és que les competències són actualment una base fonamental en la reflexió pedagògica. En definitiva, parlar avui dia de competències, ni que sigui des d'una òptica intencionadament amateur, fa pensar en aprenentatges útils, ben arrelats en l'individu i amb clara capacitat d'aplicació i de transferència més enllà de l'entorn educatiu formal.

L'ORIGEN DE LA IDEA DE COMPETÈNCIES EN L'ENTORN EDUCATIU

Qui va ser l'inventor de les competències en l'entorn educatiu?

Les competències d'ara són, si fa no fa, idèntiques a les primeres que es van "inventar"? És a dir, les competències són immutables? Són les que són i no cal pensar-hi més?

Les competències no són un invent català, tampoc un invent espanyol. La criatura té una paternitat internacional múltiple. De fet el terme competències va sorgir en el context del món laboral internacional cap allà les dècades dels setanta i vuitanta del segle passat. Ves per on, aquells anys estan sent una referència molt repetida en aquestes pàgines. El psicòleg nord-americà David McClelland (1917-1998), que va excel·lir en estudis sobre la psicologia del treball i, en general, sobre les motivacions individuals en el si de les organitzacions humanes, va posar en circulació el terme "competències" per referir-se a aquelles aptituds que marquen el perfil ideal d'un treballador en un determinat context productiu o laboral. Volem pensar que l'enfocament de McClelland no pretenia posar-se dissimuladament al servei de la productivitat capitalista, perquè, des d'una òptica acadèmica i psicològica, el que proposava constatar —dit d'una manera ràpida i sintètica— era que posseir les "competències" idònies per desenvolupar un ofici possibilita que l'individu es pugui sentir satisfet fent la feina que fa i garanteix a la vegada un bon rendiment del seu treball. Això és el que explica, si fa no fa, en articles com *Testing for competence rather than intelligence* (1973). No penseu que les reflexions de McClelland són de pa sucat amb oli, que són una obvietat, perquè de fet introduïen nous factors de caire psicològic en l'anàlisi de la conducta humana en l'àmbit laboral i estaven

fonamentades en estudis sobre la motivació en els éssers humans. Les consideracions de McClelland van fer fortuna, tant és així que la idea i el terme “competències” es va anar introduint en els entorns educatius de la formació professional als Estats Units d’Amèrica. I ja se sap que els Estats Units sovint marquen tendència a escala mundial. D’altra banda, quan una idea o una proposta és ben acollida pels teòrics de la pedagogia, amb el temps (de vegades, molt lentament) sol obrir-se camí entre els membres de la comunitat educativa, àvids com som d’aconseguir millores en la nostra tasca professional. Segurament, escamots anònims de prescriptors pedagògics¹³ van anar plantant arreu dels àmbits de la formació professional el plançó que havia sorgit de la reflexió teòrica i dels estudis de McClelland. El cas és que la noció “competències” va arrelar i difondre’s com a mesura dels perfils professionals idonis de les diverses ocupacions laborals. Què ha de saber un/a bon/a mecànic/a d’automòbils?; què ha de saber i saber fer, com ha de comportar-se, un/a infermer/a?; quin és el perfil professional idoni d’un/a bomber/a?; com convindria que actués un/a recepcionista d’hotel?; què demanem que sàpiga i pugui fer amb solvència un/a flequer/a?; quins coneixements li exigim a un/a conductor/a d’ambulàncies?, què cal que sàpiga i com ha d’actuar un/a jutge/jutgessa?, etc. És a dir, totes les diferents branques i la multiplicitat d’oficis del sector laboral poden definir de forma més o menys precisa les aptituds i actituds que han de configurar cada una de les dedicacions professionals. Aptituds i actituds, diem. Si fem un cop d’ull al diccionari ens confirmarà que quan parlem d’aptituds ens estem referim a la “disposició o capacitat natural o adquirida per a fer alguna cosa”. I tenir aquesta capacitat per a fer alguna cosa pressuposa, ineludiblement, adquirir uns certs coneixements, dominar un saber i

¹³ Anònims des del punt de vista de rellevància acadèmica.

desenvolupar, a més, unes habilitats operatives. És a dir, cal saber i cal saber fer. Així doncs, el/la mecànic/a d'automòbils, haurà de conèixer les diverses peces d'un motor i la funció que fa cada una, i haurà de ser capaç, a més, d'extreure-les i recol·locar-les correctament al lloc que ocupen, i de reparar-les o recanviar-les quan calgui; l'infermer/a tindrà un determinat nivell teòric de coneixements de medicina, però també caldrà que sàpiga actuar quan tingui cura dels malalts i pugui aplicar, per exemple, injeccions subcutànies, intramusculars o intravenoses, o fer un embenatge, o desinfectar una ferida, etc; i si fa no fa, de manera anàloga al cas dels mecànics i dels infermers, es podria parlar també de les aptituds que cal que tinguin els/les bombers/res, els/les recepcionistes d'hotel, els/les flequers/res, els/les conductors/res d'ambulàncies, els/les jutges/jutgesses, etc. Aptituds que per manifestar-se plenament i resultar totalment eficaces caldrà que vagin acompanyades d'unes determinades actituds, d'una voluntat conscient d'exercir un ofici amb la predisposició de servei que exigeix cada cas. Potser el/la mecànic/a caldrà que sigui mínimament ordenat amb les eines del taller, que tingui en compte i obeeixi les normatives sobre fums i elements contaminants al lloc de treball, que es protegeixi dels riscos laborals propis del seu ofici, etc; i segurament l'infermer/a haurà de tractar amb respecte i humanitat els malalts, mantenir una actitud de col·laboració positiva amb la resta del personal mèdic amb qui treballa, assumir de forma comprensiva les oscil·lacions en la càrrega de feina que les circumstàncies diàries poden ocasionar en la seva labor, etc. És a dir, les aptituds —la combinació de coneixements i habilitats— i les actituds determinen els perfils professionals. No és estrany, doncs, que en les societats desenvolupades sorgís la necessitat de reglar les condicions que han de garantir la idoneïtat d'una persona per a exercir un ofici en concret. Intuïm, doncs, que aquest afany de definició de la

qualificació professional va desembocar en la posada en circulació del terme “competències” en els àmbits laborals. Competències era el nom de la cosa. Així, doncs, els centres de formació professional tenien en la definició de les competències per branques professionals el barem necessari per poder avaluar els aspirants a cada un dels oficis.

En l'era de la societat postmoderna, la societat de la informació i del coneixement, del món globalitzat, de la societat líquida, que vol dir una societat permanentment canviant i en evolució, no n'hi ha prou a aprendre coneixements i habilitats, no n'hi ha prou a adquirir o desenvolupar unes determinades actituds. Cal no parar mai d'aprendre per no perdre el nivell de competència inicial. Perquè els coneixements i les habilitats necessàries per desenvolupar una tasca determinada, un ofici, també canvien. Perquè canvien també els oficis i n'hi ha que desapareixen, a la vegada que en sorgeixen de nous. S'ha acabat, diuen, aprendre un ofici immutable i desenvolupar-lo exactament de la mateixa manera al llarg de tota una vida laboral. A tall d'exemple i per no moure'ns de la cleda professional de l'educació, pensem, si no, en el perfil d'un mestre a la segona meitat del segle XX i en el perfil d'un docent en el món actual. No només les propostes de noves teories de l'aprenentatge, de noves concepcions del fet educatiu, sinó també l'impacte de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, i la seva dimensió educativa a través de les TAC —tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement—, fan que els actuals professionals de l'educació actuïn en el dia a dia amb eines i principis metodològics marcadament diferents als existents ara fa trenta o quaranta anys.

Som capaços d'imaginar-nos com seran els mestres competents d'aquí a trenta anys? Imagineu-vos-ho, feu pedagogia-ficció, perquè, en qualsevol cas, sembla clar que les competències s'assemblen poc a les taules de la llei del profeta bíblic Moisès. No han estat escrites sobre dues lloses de pedra per garantir-ne la permanència ni emanen d'un poder diví únic i inqüestionable. Les competències són, com la societat que les acull, realment líquides.

COMPETÈNCIES, COMPETITIVITAT I EDUCACIÓ EN VALORS

Cal ser competents per poder arribar a ser competitius?

Volem emprenedors competents i competitius?

Competitius i a la vegada solidaris?

L'origen laboral de les competències els dona una ascendència que, d'alguna manera, en marca el caràcter. Perquè podríem dir que en el seu ADN hi ha una intencionalitat pràctica, un interès per la funcionalitat social, sense detriment de la consideració dels guanys educatius individuals que aquest plantejament també situa en l'horitzó de l'actuació pedagògica. Preparem individus competents per a inserir-se satisfactòriament en la societat, que en últim terme és inserir-se en el mercat de treball, i sent així, conreem també entre ells l'autoestima, la capacitat de convivència i, en definitiva, aquells valors que han de garantir l'harmonia social. Certament, un món feliç¹⁴. Això és el que fa que, a part d'altres motivacions, algun sindicat de treballadors de l'ensenyament qüestioni públicament que les competències hagin esdevingut el pal de paller del sistema educatiu; des d'una determinada lectura ideològica, aquesta mirada sindical considera que les competències educatives són el resultat de la imposició d'una societat mercantilista que té com a preocupació central el funcionament de l'engranatge econòmic o productiu. Expressat d'una manera més crua diríem que, des d'aquesta òptica crítica, les competències tenen en el punt de mira la formació de treballadors qualificats, feliçment adaptats a un model

¹⁴ Disculpeu la referència, però inevitablement aquí ens ve al cap la novel·la d'Aldous Huxley *Un món feliç* (1932), que ha esdevingut ja tot un clàssic de la literatura. Si encara no l'heu llegida, no us la perdeu. Afortunadament, el nostre sistema social no és prou competent encara com per controlar la gestació de la tipologia humana que el configura. Qüestió de temps, potser? Qui ho sap!

socioeconòmic en el qual perviuen desigualtats socials molt accentuades, però de les quals no se'n parla quan el discurs se centra en el procés d'aprenentatge d'un alumne tipus i, darrerament, en les bondats i els espectaculars avenços que la neurociència ofereix als educadors. Des d'aquesta posició ideològica, les competències són un reflex o una plasmació educativa del poder d'influència de les elits econòmiques que, sense passar per les urnes, governen les societats en el món desenvolupat. El món subdesenvolupat i el Tercer Món es perden de vista quan es parla dels futurs ciutadans educats en el domini de les competències. El vell eurocentrisme aflora en els nous plantejaments. Quant a propostes de futur, que l'educació posi el focus en el desenvolupament de competències i la famosa emprenedoria i no, per exemple, en el benestar i equilibri emocional, el conreu de la capacitat crítica, o el sentit de la solidaritat humana i la justícia social, sembla que ja és tota una declaració de principis. Sí, és clar que de totes aquestes qüestions també se'n parla. Ho sabem. A Primària hi ha l'àmbit de l'Educació en Valors¹⁵, que comprèn l'àrea de Valors Socials i Cívics o, com alternativa, l'àrea de Religió; i a l'ESO, l'Àmbit de Cultura i Valors, que engloba les matèries de Cultura i Valors Ètics, Filosofia i Religió. I a més, dels nou àmbits de coneixement¹⁶ que a l'ESO dibuixen els camins per a l'assoliment de les competències, n'hi ha dos de transversals que cavalquen sobre els set àmbits restants; i d'aquests dos, un, el personal i social, té molt a veure amb l'autoconeixement i l'autoestima, en l'esfera del creixement individual, i amb els compromisos socials i cívics, quant a projecció social de l'individu. Ja se sap que el tractament dels valors és un assumpte

¹⁵ "Educació en valors" és una expressió que denota un pleonasma absolut, una redundància. Què és educar sinó conrear valors? Ensenyar és instruir, és construir coneixements i habilitats entre els aprenents. Però només s'educa quan es proposen valors.

¹⁶ L'àmbit lingüístic, el matemàtic, el social, el científicotecnològic, l'artístic, el d'educació física, el de cultura i valors, el digital, i el personal i social.

transversal, perquè s'aprèn des de la vivència en el dia a dia, des del modelatge que, amb les seves actituds i les seves conductes, ofereixen els adults permanentment. El risc és que no hi ha hagut un bon modelatge per part dels adults o que convençuts que els valors han de tenir presència a tot arreu, en totes les àrees o matèries, en totes les dimensions, no tinguin de fet una atenció específica enlloc. Els valors s'han de viure, sí; però també s'han de pensar, si volem que l'alumnat els adopti conscientment com a propis; perquè la consciència és un antídoto enfront la possibilitat de poder ser manipulat o arrossegat per estats d'opinió que, de vegades, esdevenen acríticament majoritaris. És a dir, que malgrat hi ha tota una relació de competències i l'enumeració de continguts en l'àmbit dels valors, no s'ha inventat res de nou que contraresti el risc que aquests aspectes educatius esdevinguin a la pràctica paper mullat. Perquè ja sabem que els grans discursos, les grans proclames curriculars, no són cap garantia de canvi educatiu real. La realitat és que de les 4.725 hores lectives a l'etapa de Primària, l'Àmbit de l'Educació en Valors en té 315; a l'ESO, de les 4.200 hores lectives, n'hi ha 140 destinades a Cultura i Valors Ètics o a Religió, a les quals es poden sumar les hores dedicades a la Filosofia com a matèria optativa. En definitiva, no sabem si això trenca el tòpic de tota la vida, el que cataloga determinades àrees o matèries com a "assignatures Maria". Roda el món i torna al Born.

Malgrat tots els peròs, situem-nos novament en el pla de les intencions o formulacions escrites. Val a dir que en el marc d'un aprenentatge per competències, tal com apunta Jaume Sarramona (2015), l'escola ha d'educar en l'esperit de col·laboració i solidaritat, perquè ja s'encarregarà el context social extraescolar i, concretament, el món laboral, de fer veure als individus el caràcter competitiu al qual s'hauran de sotmetre si us plau

per força¹⁷. Tot i predicar i practicar el col·laboracionisme i la solidaritat a l'escola per mirar de fer néixer els bons sentiments entre els nostres cadells, hem de ser conscients, se'ns diu, que *“la competició... inherent a l'esport, per exemple, ... la tenim instaurada en la immensa majoria de les activitats de la nostra societat, començant per l'economia i seguint pels terrenys científics, acadèmics, polítics, ideològics, etc. Se sap que una empresa o un organisme no competitiu està condemnat al fracàs; agradi o no cal competir amb la “competència” (el mot ja és prou explícit) per sobreviure en un món globalitzat de lliure circulació de coneixements, persones i béns*¹⁸. És a dir, que hem de fer individus competents perquè puguin ser competitius i sobreviure en la jungla neoliberal, amb l'esperança, potser, que a la llarga els bons sentiments i l'afany de col·laboració i solidaritat viscuts a l'escola s'imposin en el món laboral i incideixen de forma determinant a favor d'un canvi de les regles vigents en les relacions econòmiques o laborals.

Competent i competitiu no són termes sinònims, lògicament. El diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, defineix competent com *“Reconegut apte per a una professió, un ofici, entès en una matèria, etc.”* El mateix diccionari defineix competitiu com *“que implica una competició”*; o bé *“que pot sostenir la competència”*. En la definició del

¹⁷ Breu apunt lingüístic competencial: ni que sigui per una temporada llarga, a manera de desintoxicació lingüística, erradiqueu del vostre vocabulari l'expressió “sí o sí”, si us plau. Resulta molt cansat, avorrit i empobridor sentir-la constantment. Hem dit “si us plau per força”, però amb el mateix sentit hauríem pogut dir “tant sí com no”, “peti qui peti”, “els agradi o no”, “inevitablement”, “irremeiablement”, “forçosament”, “encara que no ho vulguin”, “per descomptat”... Al cap i a la fi la comunicació oral i l'expressió escrita són unes de les dimensions de l'àmbit lingüístic, d'acord amb el plantejament educatiu per competències. Val la pena promoure, doncs, entre l'alumnat i, per extensió, entre l'espècie humana, la riquesa expressiva i la sensibilitat lingüística enfront l'abús de determinades modes o usos lingüístics que periòdicament i de manera babaua s'instal·len entre els parlants.

¹⁸ Món globalitzat de lliure circulació de persones? Novament treu el cap el monstre descontrolat de l'eurocentrisme o de l'occidentalisme. Resultar colpidor, sinó un sarcasme, parlar de lliure circulació de persones quan al llarg dels darrers anys milers de persones (entre elles centenars de criatures que ja no podran ser ciutadans “competents” ni “competitius”) han perdut la vida al Mediterrani intentant arribar amb mitjans precaris a les costes d'Europa, fugint de la misèria, la injustícia i la guerra.

terme “competitiu” trobem a faltar una accepció que, referit a qualitats personals, indiqui que competitiu és “qui mostra un afany per competir”. Aquesta accepció respondria al perfil d’aquells que no volen perdre mai, dels que sempre volen ser guanyadors, dels que potser obsessivament mesuren sempre el resultat de les seves accions en relació als resultats dels altres i no es conformen a ser els segons. De fet, aquesta és la filosofia pràctica del neoliberalisme o del capitalisme més desacomplexat. *Empresa líder en el sector...* Llegim sovint als anuncis de companyies que busquen personal. Empresa de guanyadors necessita gent amb esperit de guanyadors. La competitivitat vol guanyadors. I guanyar vol dir vèncer l’altre, passar-li al davant. La col·laboració, la cooperació, queda lluny de l’horitzó de la lògica dels mercats. O potser, i només en certa manera, col·laboració i cooperació queden circumscrites a l’àmbit intern d’una mateixa empresa. I no sempre; perquè ja sabem que sovint hi ha cops de colze entre col·legues per obtenir un càrrec millor o per aconseguir més reconeixement intern, més categoria professional o una major remuneració. Així i tot, la cooperació portes endins d’una companyia fa referència a les complicitats necessàries que es concreten en un reguitzell de frases fetes tan erosionades com el discurs que les acull: “cal remar tots en la mateixa direcció”, “tots anem en el mateix vaixell”, “tots seguim el mateix rumb”... i tota la rècula de metàfores marineres que hi vulgueu afegir, orientades en aquesta mateixa línia d’actuació.

Per tancar aquest capítol, podríem concloure que les competències bàsiques tenen una doble realitat: una d’individual, la que ha de permetre acomboiar cada individu perquè sigui format plenament i adquireixi, a més, la capacitat de continuar formant-se permanentment; i la social, la que ha de garantir que el nostre alumnat

s'incorporarà satisfactòriament en un futur a la societat dels adults, formarà part del sistema social amb convenciment i contribuirà a l'èxit i el progrés col·lectiu.

Ara bé, ¿és possible que l'escola sembri entre els escolars la llavor de la bonhomia, la solidaritat i l'esperit de cooperació, i que més endavant la llavor germini i arribi a donar un fruit transformador d'una societat injusta, classista, desigualitària? Ja se sap que a l'hora de sembrar hi ha llavors que cauen en terrenys eixuts i d'altres en terrenys fèrtils. I se sap també que no tothom pot escollir el terreny que trepitja ni el camp que conrea. És allò que se'n diu igualtat d'oportunitats. En qualsevol cas, la competència, la competitivitat i l'esperit solidari (o si voleu, l'educació en valors) formen un triumvirat que no és fàcil d'agermanar.

LA PATERNITAT EUROPEA DE LES COMPETÈNCIES

Podem considerar que a Europa les competències són un producte d'importació?

Amb quin propòsit es formulen les competències a Europa?

Hem incorporat les competències educatives al nostre sistema perquè som a la Unió Europea?

Tots els països de la Unió Europea han establert com a base educativa unes mateixes competències?

Tots els partits polítics de l'Estat espanyol comparteixen la mateixa idea de competències?

Competències bàsiques o competències clau?

Dos capítols enrere hem parlat del psicòleg nord-americà David McClelland com el creador i promotor de la idea de les competències en l'entorn del món laboral i, de retruc, com l'ideòleg de l'acolliment d'aquest paradigma en els centres de formació professional dels Estats Units, en primera instància, i de la resta del món occidental, si més no, en segon lloc. A Europa, però, les competències educatives han tingut una gestació llarga i complexa, amb intervenció d'agents ben diversos. Per tant, no han estat simplement un producte d'importació. Diguem que la seva realitat és fruit d'una suma d'aportacions, si bé les institucions de la Unió Europea han anat modelant-ne el perfil conceptual.

De fet, podríem dir que tot va començar als anys noranta del segle passat, quan un grup de polítics i pensadors de prestigi de diverses nacionalitats va rebre l'encàrrec de la UNESCO¹⁹ de constituir un grup de reflexió al voltant d'allò que havia de ser la base fonamental de l'educació en el futur immediat. Concretament, es va formar la *Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. No ens ha d'estranyar que la iniciativa sorgís de la UNESCO, una organització que pertany a les Nacions Unides i que inclou, per tant, els cent noranta-tres estats que la componen (i set països més que hi

¹⁹ Per cert, l'encàrrec va ser una idea i iniciativa del català Federico Mayor Zaragoza, aleshores director general de la UNESCO.

són associats), que té una seixantena d'oficines arreu del món i que, com a organisme, vetlla per l'educació, la ciència i la cultura del nostre planeta. La comissió d'estudiosos de la UNESCO va ser liderada per Jacques Delors, ex-ministre d'Economia francès (1981-1984) i ex-president de la Comissió Europea (1985-1995). Del resultat de l'anàlisi i reflexions compartides d'aquest grup d'eminències internacionals va sorgir l'any 1996 el que popularment es va conèixer com "informe Delors"²⁰.

En realitat, el nom oficial de l'informe és *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Aquest document parla de quatre pilars bàsics de l'educació per al segle XXI, que han de ser el fonament sobre el qual s'ha de construir l'acció educativa. Els quatre pilars són, doncs, essència pedagògica i, a la vegada, pauta d'actuació. Estan formulats de manera sintètica com a objectius finals de tot sistema educatiu. Són aquests:

- Aprendre a conèixer
- Aprendre a fer
- Aprendre a conviure
- Aprendre a ser

És a dir, segons la comissió capitanejada per Delors la finalitat última de l'escola ha de ser fer possible entre l'alumnat aquests quatre aprenentatges considerats fonamentals per a la ciutadania de les societats del segle XXI²¹. Aquesta és la motxilla essencial amb què han d'anar pel món (cada cop més petit, més globalitzat, més interconnectat, més

²⁰ Aquest informe va tenir un precedent vint anys abans: l'anomenat "informe Faure", nom que fa referència al director que, com Delors als anys noranta, va liderar a començaments dels anys setanta la comissió que va rebre l'encàrrec de confeccionar un estudi sobre l'educació per part de la UNESCO. Es tractava d'Edgar Faure (1908-1988), polític, historiador i escriptor francès. L'informe Faure va ser publicat l'any 1972 amb el títol *Aprendre a ser: el món de l'educació avui i demà*.

²¹ No cal dir que, un cop més, quan parlem de societats del segle XXI s'està pensant sense dir-ho en el món occidental o món desenvolupat.

mestís) els ciutadans i les ciutadanes que encetaran el tercer mil·lenni de les civilitzacions. Evidentment, aquests quatre aprenentatges de base establerts pels membres de la comissió de la UNESCO no són agafats al vol perquè sí; no són gratuïts ni arbitraris; són una síntesi d'arribada de tota una colla de reflexions i debats previs quant al fet educatiu, que van dur a terme quinze experts provinents d'arreu del món al llarg de gairebé tres anys. La formulació dels quatre pilars de l'educació constitueix la segona part de l'informe; la primera part, amb el títol *Horitzons*, fa una descripció reflexiva i propedèutica sobre els trets que caracteritzen el món actual i l'evolució que se'n pot esperar en un futur. L'informe conté encara una tercera part destinada a proposar i transmetre orientacions educatives a escala mundial.

La idea d'aldea global o aldea planetària que el pensador canadenc Marxhall McLuhan va encunyar l'any 1967 en el seu llibre *El mitjà és el missatge*, d'un costat; el concepte de societat líquida, de canvis permanents, de Zygmunt Bauman, citat anteriorment, de l'altre; i la constatació de l'impacte que té sobre els éssers humans el desenvolupament tecnològic constant, així com les sagnants desigualtats econòmiques entre la població mundial, són consideracions que perfilen el planeta actualment i que descriuen un escenari que porta a la formulació dels quatre pilars de l'educació com a eines essencials per a donar resposta a una societat del coneixement que es voldria edificar sobre el principi de la justícia social i la igualtat. Situats a finals del primer quart de segle XXI, no cal dir que els desitjos d'igualtat i d'harmonia entre els col·lectius humans que poblen la Terra són encara ben lluny de poder ser satisfets. Recordar, per exemple, la passivitat dels governs europeus davant del drama humà de la multitudinària arribada de refugiats que, desesperats, fugint de la fam i de la guerra, intenten creuar el mar Mediterrani en condicions infrahumanes i a risc de les pròpies

vides per poder ser acollits per societats benestants com la nostra, no anima a pensar en un canvi imminent de l'acció educativa i dels efectes que se'n podrien derivar. Això no resta importància, però, a una reflexió que es proposa marcar unes línies d'actuació pedagògiques des d'un observatori participat per mirades d'arreu del planeta, com és la referida Comissió convocada per la UNESCO amb aquesta finalitat.

Val a dir, però, que l'informe Delors ha estat revisat, actualitzat i, en definitiva, rellevat en la seva funció observadora de la realitat educativa per un tercer informe que la UNESCO ha publicat el 2015. Ens referim a *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Amb aquest tercer document, la UNESCO estableix, a la pràctica, una periodicitat d'uns 20 anys aproximadament a l'hora de publicar informes sobre l'educació a escala universal. Ho fa, a més, aplegant en cada ocasió un equip d'experts d'arreu del món que comparteixen mirades i anàlisis sobre el fet educatiu i formulen línies essencials d'actuació. Aquest tercer informe manté la rellevància dels quatre pilars de l'educació de l'informe Delors però a la vegada alerta sobre el perill en què es troben, es diu, pel fenomen de la globalització i la política identitària²². L'informe del 2015 centra l'atenció en la imperiosa necessitat de considerar el coneixement i l'educació "béns comuns mundials". I en aquest sentit s'apunta que "*la idea de bé comú ens permet anar més enllà de la influència d'una teoria socioeconòmica individualista inherent a la noció de bé públic*", en clara referència a la visió neoliberal del món capitalista i a la idea dicotòmica que distingeix entre bé públic i bé privat. El

²² Quan es parla de política identitària s'al·ludeix a determinades reaccions dels estats nació davant la diversitat lingüística i cultural que la immigració ha comportat en els seus territoris. Si bé la globalització i les noves tecnologies de la comunicació han creat nous espais econòmics, socials i culturals, i han fet emergir formes transnacionals de ciutadania, també és cert que paral·lelament ha reaparegut amb força un xovinisme cultural i una mobilització política que menysprea aquesta diversitat ètnica i cultural, i que esdevé una amenaça per a la cohesió social de les societats receptores de la població migrant.

bé comú no es formula com una qüestió a situar en l'esfera privada o en la pública, sinó com un dret i un afer inherents a la condició humana.

Tornem, però, a l'any 1996 i a la influència dels postulats de l'informe Delors sobre la reflexió pedagògica d'aquella època. Fem, doncs, una pinzellada dels quatre pilars.

Aprendre a conèixer, aprendre a saber

El retrat del món que vivim i del món que molt probablement se'ns insinua per a les properes dècades, és el que vol donar validesa als quatre pilars de l'informe Delors. En aquest document es parla, doncs, d'*aprendre a conèixer*, perquè el creixement vertiginós i imparable dels avenços científics i tecnològics fa impossible per a un ésser humà abastar un coneixement general que mantingui unes proporcions sostenibles respecte al desenvolupament exponencial dels sabers de la humanitat. Dit d'una altra manera, la humanitat adquireix i emmagatzema coneixements a un ritme molt superior al que és capaç d'adquirir i emmagatzemar cada persona en el seu àmbit personal de coneixement. Cada cop és més difícil saber una mica de tot i emmirallar-se en l'ideal de l'home renaixentista polifacètic. Aprendre a conèixer és, en últim terme, adquirir els instruments i la capacitat necessària per poder aprofundir en el domini d'una especialitat des d'una base general de mínims imprescindibles compartits per tothom i indispensables per anar més enllà en qualsevol de les inquietuds epistemològiques que es pugui plantejar cada ésser humà. Aprendre a conèixer té, ben mirat, un parentiu molt proper amb la competència per a *aprendre a aprendre*. Perquè no hi ha més remei que aprendre permanentment, instruir-se al llarg de la vida en un context que ens ofereix constantment la possibilitat de construir aprenentatges; és el que en anglès es coneix com *lifelong learning*.

Aprendre a fer

Aprendre a conèixer no tindria un sentit sencer si no portés de bracet *l'aprendre a fer*. Simplificant podríem dir, en certa manera, que si *l'aprendre a conèixer* és la ciència, *l'aprendre a fer* és la tecnologia. Adquirir coneixements té sovint la dimensió de poder traduir-los en accions transformadores. *Aprendre a fer* ens ha de permetre no només desplegar les habilitats d'una feina o d'un ofici per guanyar-nos-hi la vida, sinó interrelacionar-nos amb la gent amb qui convivim i amb l'entorn on ens movem. Perquè viure és, vulguis que no, fer activitats. En l'àmbit més rutinari, més simple, podem dir que la gestió del dia a dia de cadascú està plena de procediments: comprem abonaments de transport, d'esports, d'espectacles..., concertem reunions, trobades..., conduïm un vehicle per a fer un itinerari determinat, planifiquem la setmana o els mesos, organitzem les tasques domèstiques, compartim el lleure amb amics i familiars, distribuïm i administrem els nostres recursos econòmics, exercim una professió i atenem els que directament reben el fruit de la nostra feina... La interacció en el context d'una "societat líquida", canviant, ens empeny a adaptar-nos contínuament i a desplegar la nostra "capacitat de fer" d'acord amb processos que es van modificant de la mà de les noves tecnologies, principalment. Deixeu-nos posar un exemple; fa uns vint anys, a la fira del llibre de Frankfurt, es van presentar els primers sistemes de navegació per a automòbils dirigits per satèl·lit; el comentari més freqüent entre els companys assistents a la fira va ser entendre que aquell era un invent que trigaria molt encara a ser present en les nostres vides quotidianes. I ja ho veieu, el GPS és el copilot més habitual en els nostres trajectes actuals. Saber què és un GPS és útil (és fruit de *l'aprendre a conèixer*) però no serveix de res si no sabem fer-ne ús, si no sabem com funciona, si no sabem com en podem treure profit (*aprendre a fer*).

Aprendre a conviure

El tercer dels pilars de l'educació, *l'aprendre a conviure*, té molt a veure amb l'arrelament de valors universals entre l'alumnat. La resolució de conflictes a través del diàleg, el respecte a la diversitat ètnica i el mestissatge, la solidaritat entre els humans i els seus pobles, l'actitud pacifista, la defensa dels drets humans, l'afany de promoure la justícia social i la igualtat, l'emancipació de la dona... són valors que cal fer presents en els àmbits de l'educació per tal que puguin ser viscuts pels nostres infants i joves, perquè la vivència, acompanyada de la reflexió, és la fórmula més efectiva que aquests valors puguin ser interioritzats per les generacions ciutadanes del futur.

Aprendre a ser

Per últim, *l'aprendre a ser* és el pilar relacionat amb la construcció de la personalitat de cada individu. És un pilar que té una relació estreta amb la idea de llibertat individual, de presa de consciència personal, d'apoderament. Té a veure amb l'estimulació educativa d'éssers conscients dels seus drets, responsables de les seves actuacions, coneixedors de la dimensió social de la seva vida, respectuosos amb el medi ambient i amb les creences i costums diversos dels altres, capaços d'exercir el pensament crític i de tenir opinió pròpia davant dels fets que ens presenta la realitat.

Pilars i competències

L'anomenat informe Delors no parlava de competències, no feia servir aquest terme, però la idea estava implícita en els seus plantejaments. Perquè postulava la necessitat inevitable de la formació permanent com a requisit indispensable d'una societat canviant; perquè l'aprendre a conèixer i l'aprendre a fer eren, realment, l'aprendre a aprendre; eren també el foment de la competència d'autonomia i iniciativa personal. I

tot plegat era, de fet, un plantejament competencial perquè situava l'individu en el centre del procés d'aprenentatge i posava el focus en una doble direcció, la de l'emancipació individual o personal i, d'altra banda, el compromís social. Els quatre pilars eren quatre eixos d'actuació que creaven un sintonia pedagògica clarament oposada a les pràctiques educatives tradicionals. Una nova mirada, una nova perspectiva, es plantejava com a paradigma de futur. La globalització i l'augment de la mobilitat de béns i persones, la revolució de les tecnologies de la comunicació, els canvis constants... invalidaven els aprenentatges estàtics, rígids, memorístics, immobilistes. *Lifelong learning*, tota una vida d'aprenent. L'aprendre a aprendre, que ja es proposava com la capacitat més important a assolir en la reforma educativa espanyola de 1990 (LOGSE), no es va abandonar tampoc en les reformes educatives espanyoles successives. L'informe Delors palesava la necessitat manifesta d'implementar canvis educatius, a la vegada que dipositava una plena confiança en el poder transformador de l'educació. "L'educació té un tresor amagat a dins". L'atmosfera social i cultural s'impregnava d'aquesta necessitat de canvi no només des de l'entorn acadèmic.

En aquest context general, hi va haver la frustrada aplicació de la LOCE (2002), una llei orgànica d'educació del govern Aznar, que s'autodefinia com de qualitat i que, a la pràctica, no va arribar a entrar en vigor perquè enmig de la commoció social produïda per l'atemptat terrorista de l'11 de març de 2004 a Madrid, el PSOE va guanyar les eleccions generals del 14 de març i va paralitzar el calendari d'aplicació d'aquella llei per mitjà d'un Reial Decret. La nonada LOCE de la ministra d'Aznar Pilar del Castillo va ser derogada per la LOE (2006), una llei d'educació redactada pel govern de Zapatero, que recollia els quatre grans pilars de l'educació com a base de la proposta curricular.

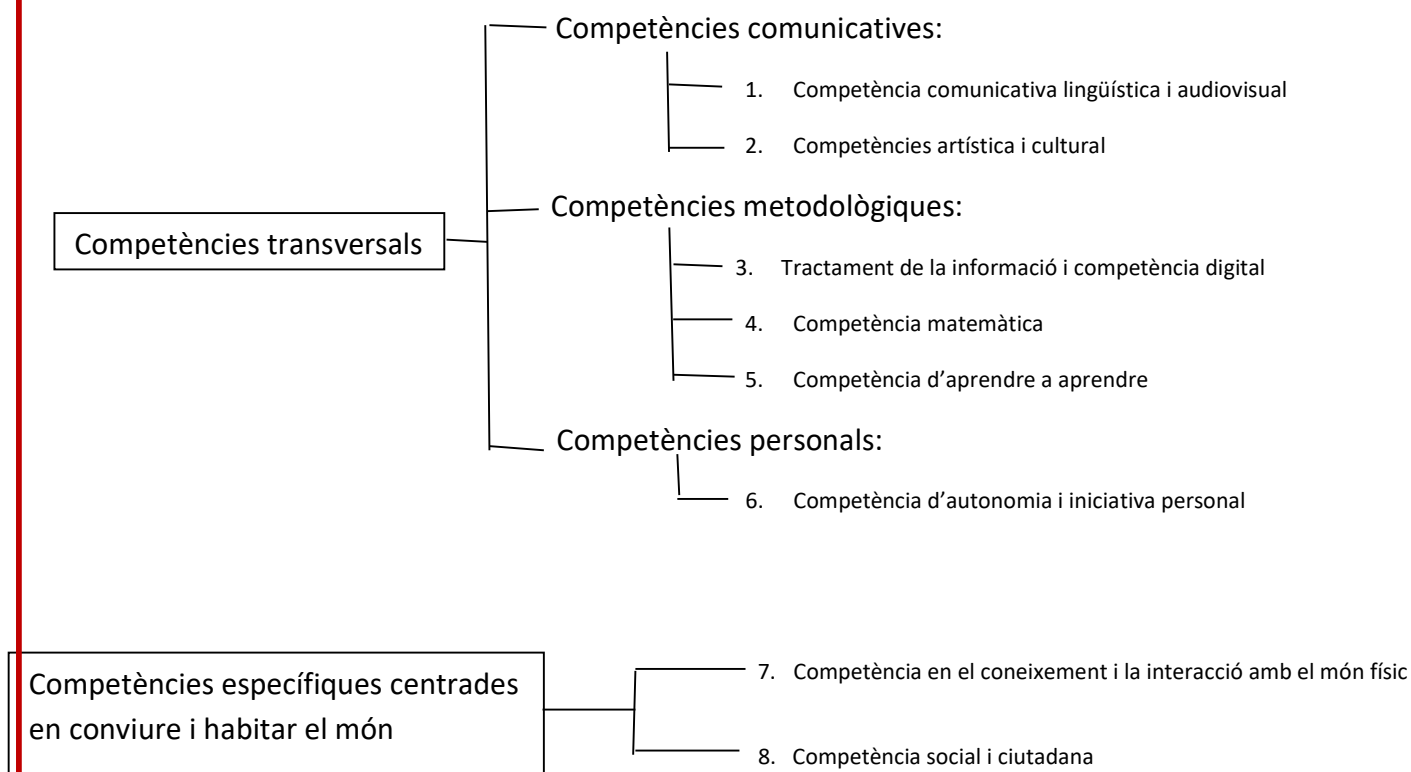
Les competències bàsiques esdevenien, a més, la finalitat última en el procés d'aprenentatge dissenyat pel sistema educatiu²³. A Catalunya, en el marc legislatiu de la LOE de 2006, el Decret 142/2007, del 26 de juny, referit a la l'Educació Primària, i el Decret 143/2007, també del 26 de juny, de desplegament del currículum a l'ESO, formulaven ambdós vuit competències bàsiques. El decret de Primària, a l'annex 1, parlava de desenvolupar coneixements, capacitats, habilitats i actituds (saber, saber fer, saber ser i saber estar). Aquests quatre sabers, esmentats dins d'un parèntesi, tenien, com és obvi, una font clara d'inspiració. Per un altre costat, el decret d'ESO estableia que *“per avançar en l'assoliment de les competències bàsiques és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge entorn als quatre eixos següents:*

- *Aprendre a ser i actuar de manera autònoma*
- *Aprendre a pensar i comunicar*
- *Aprendre a descobrir i tenir iniciativa*
- *Aprendre a conviure i habitar el món”.*

Llegint aquests quatre eixos resulta fàcil establir la correspondència amb els quatre pilars de l'informe Delors. *“Aprendre a ser i actuar de manera autònoma”* feia referència a l'aprendre a ser; *“aprendre a pensar i comunicar”* es corresponia amb l'aprendre a conèixer; *“aprendre a descobrir i tenir iniciativa”* era l'aprendre a fer; i per últim, *“aprendre a conviure i habitar el món”* reproduïa literalment el pilar restant de Delors. El lligam entre les competències bàsiques i els quatre eixos d'aprenentatge o quatre pilars de l'informe Delors quedava d'aquesta manera oficialment programat.

²³ S'establien vuit competències bàsiques. Cada una d'aquestes competències es desenvolupaven als annexos dels Reials Decrets 1513/2006 de 7 de desembre i 1631/2006 de 29 de desembre, en els quals l'Estat fixava els ensenyaments mínims de l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatoria.

Les vuit competències bàsiques eren les que reproduïx aquest esquema:



Aquestes competències bàsiques sorgien com a línies primordials d'actuació al servei de les quatre grans finalitats educatives proposades per l'informe Delors. Encara que no es descrivís d'aquesta manera o amb la nomenclatura que tot seguit utilitzarem, podríem concloure que els quatre eixos definits —els quatre pilars— eren els grans objectius finalistes del sistema educatiu per a les etapes d'ensenyament obligatori, mentre que les vuit competències bàsiques tenien el caràcter d'objectius instrumentals finals al servei dels quatre objectius finalistes. Sens dubte resultava confús o, si més no, embolicat que totes dues categories —els pilars i les competències— tinguessin rang d'objectius educatius. Si llegiu l'explicació que en el Decret 142/2007 i en el Decret 143/2007 es fa de cada una de les competències, veureu que sovint es recorre a l'ús de verbs en infinitiu, que és la manera convencional

en què s'expressen els objectius educatius d'acord amb els nostres protocols acadèmics²⁴. En últim terme, però, el que importava era que el currículum de la LOE tenia com motivació central el desenvolupament entre l'alumnat de vuit competències anomenades bàsiques al llarg de les etapes d'ensenyament obligatori. Tots els elements que constitueixen el currículum escolar habitualment, és a dir, els objectius d'aprenentatge, els continguts, els criteris d'avaluació i les metodologies emprades, havien de girar entorn l'assoliment d'unes determinades competències bàsiques. Totes les àrees o matèries d'aprenentatge contribuïen a l'adquisició d'aquestes vuit competències. Això atorgava al currículum un caràcter veritablement transversal, perquè el processos d'aprenentatge en cada àrea o matèria tenien com a destinació final l'assimilació d'alguna o algunes d'aquestes vuit competències. Tots els camins porten a Roma, es deia en temps de l'antiga civilització romana. Doncs bé, totes les àrees o matèries portaven a les competències, en el plantejament fet des de la LOE. Àrees o matèries diverses quedaven d'aquesta manera interconnectades, en la mesura que participaven plegades d'uns mateixos objectius d'aprenentatge, d'unes finalitats epistemològiques compartides més enllà del contingut propi de cada disciplina acadèmica.

La LOE era, doncs, transversalitat en tota regla, perquè la realitat és també transversal, perquè la realitat és un tot que conté de tot. És l'aproximació a la realitat a través del coneixement fragmentat en disciplines acadèmiques el que esmicola la percepció de la realitat; i això és així i val, sens dubte, per a un nivell d'estudi especialitzat, per als

²⁴ Vegeu aquest exemple extret literalment del Decret 143/2007: *La competència matemàtica implica l'habilitat per **comprendre, utilitzar i relacionar** els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per **produir i interpretar** distints tipus d'informació, com per **ampliar** el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat...*

nivells universitaris, però no pas per als nivells propis de l'educació bàsica obligatòria. A parer nostre, però, a la pràctica i des dels postulats de la LOE, es feia enormement complicat articular les vuit competències bàsiques amb l'engranatge dels processos didàctics quotidians en cada una de les àrees o matèries d'aprenentatge. Aquesta era una qüestió tècnicament mal resolta. Ho diem així de clar, amb tota contundència. El desplegament curricular a partir de les vuit competències bàsiques era un nyap com una casa de pagès. Principalment, un nyap solemne pel que fa a l'avaluació de les competències bàsiques. Ens costa d'entendre, vist des d'ara, com des de l'estament universitari no se'n va fer aleshores una valoració crítica ben difosa als quatre vents. Perquè aprenent matemàtiques —posem per cas—, segur que es contribuïa a l'assoliment de la competència matemàtica —que era una de les vuit competències bàsiques—, però la dificultat raïa en els continguts i en els processos d'aprenentatge, en les metodologies emprades, que havien de tenir com a horitzó l'assoliment d'unes competències determinades. Perquè, tot i proposar “activitats competencials”²⁵, es feia difícil vincular-ne el procés de resolució i el resultat a les vuit competències bàsiques²⁶. Perquè pràctica educativa quotidiana a l'aula i avaluació de les competències bàsiques no era un binomi ben avingut. Perquè, tal com hem dit, adquirir competències volia dir desenvolupar capacitats, i per tant no s'hi valia a tractar les matemàtiques de manera mecànica, repetitiva, reproductiva... si realment es pretenia dotar l'alumnat de la capacitat de respondre a les situacions complexes en

²⁵ Més endavant tornarem a parlar de les activitats competencials i les activitats autèntiques.

²⁶ Com apunta Jaume Sarramona (2015), “*En els currículums derivats de la LOE no van aparèixer les competències bàsiques. Tant en els currículums publicats arran de la LOE com en els de la LOMCE, les competències bàsiques apareixen d'alguna manera, però en el primer cas en un annex, mentre que en el cas de la LOMCE només s'esmenten en el seu inici, si bé després són objecte de desenvolupament en una ordre posterior. En ambdós casos, però, el desenvolupament curricular es va realitzar al marge de les competències bàsiques*”.

què es presenten en la vida real les dificultats o reptes matemàtics. La competència matemàtica, a més, no era exclusiva de l'àrea de matemàtiques sinó que tenia també presència en altres àrees o matèries, com podia ser el Coneixement del Medi, o les llengües, o l'Educació Visual i Plàstica, o qualsevol de les altres àrees. Insistim: transversalitat com a eix central d'actuació. La transversalitat atorgava caràcter competencial a l'aprenentatge. Ara, la gestió didàctica de la transversalitat s'abordava des de discursos obscurs, reflexions teòriques clarament allunyades de la viabilitat pràctica i manca d'idees autènticament clares. Necessitàvem un manual d'instruccions estil IKEA i, evidentment, no el teníem. Un cop més, els experts en educació, els mestres de la didàctica, eren incapaços d'exercir els dots instructius. Era ben bé allò que en castellà queda recollit en la dita "casa de herrero, cuchillo de palo".

En síntesi i malgrat tots els dèficits en el desplegament curricular, podem dir que a partir de la LOE els quatre pilars de l'informe Delors es constituïen com a fonament en la formulació d'un currículum en què parlar d'adquisició de competències entre l'alumnat era parlar de foment de capacitats d'actuació i d'adaptació en un món permanentment canviant.

Les competències i la Unió Europea

Paral·lelament a la reflexió dels experts en educació de la UNESCO i a la publicació de l'informe Delors (1996), a la segona meitat dels anys noranta i començament del segle actual, Europa encetava el pensament i el debat sobre allò que calia considerar realment rellevant per als sistemes educatius d'un segle XXI que es presentava de naturalesa clarament líquida.

Les competències bàsiques, anomenades “competències clau” en l'àmbit europeu, van ser tractades per primer cop per la Comissió Europea²⁷ l'any 1995, en el *Llibre blanc sobre l'educació i la formació*. Estem parlant, doncs, de fa uns vint-i-quatre anys, quan les darreres promocions actuals de graduats en les facultats de magisteri encara no havien nascut. Déu n'hi do. Des d'aleshores, les competències han estat tema de reflexió i debat de la política educativa entre els estats que integren la Unió Europea. Va ser un dels temes a debatre en el Consell Europeu²⁸ celebrat a Lisboa l'any 2000, i ho va ser també i de manera destacada en la reunió del Consell Europeu a Estocolm, l'any 2001. Arran d'aquesta cimera a Estocolm, la Comissió Europea va constituir un grup d'experts, designats pels estats membres, per a definir quines havien de ser les competències bàsiques en l'àmbit educatiu dels territoris de la Unió Europea. Els treballs van tenir continuïtat i es manifestaren en cimeres posteriors com la de Barcelona, l'any 2002²⁹. Plantejar la cerca d'un consens educatiu ni que fos només de

²⁷ Òrgan de la Unió Europea que exerceix funcions executives; és a dir, ve a ser el govern de la Unió, tot i no tenir totes les atribucions pròpies que solen ser habituals en el govern d'un estat. La Comissió Europea està formada per vint-i-set comissaris, un per cada país integrant de la Unió (si descartem ja la representació de Gran Bretanya, que seria l'estat que, abans del Brexit, feia sumar-ne vint-i-vuit). El president de la Comissió Europea, que n'és la màxima autoritat representativa, és escollit per un període de quatre anys pel Parlament Europeu.

²⁸ El Consell Europeu és un organisme polític de caràcter intergovernamental, integrat pels caps d'estat o de govern dels Estats membres de la Unió Europea. La seva funció principal és orientar i definir les polítiques generals de la Unió Europea i, a la vegada, intervenir en la cerca de solucions o propostes consensuades per a resoldre situacions, temàtiques o conflictes d'una importància especialment rellevant. D'aquí que el Consell Europeu s'ocupi de qüestions com la política exterior, la seguretat comuna dels països membres de la Unió i la política econòmica i monetària, entre d'altres.

²⁹ Paral·lelament, els països de la Unió Europea miraven d'establir i compartir criteris en l'àmbit de la formació professional. Aquest era l'àmbit d'on havien sorgit les competències educatives i, evidentment, també aquí les competències eren l'eix central dels plantejaments proposats, de cara a garantir un futur econòmicament pròsper per a la Unió. L'any 2002 s'acordaren uns principis coneguts com el Procés de Copenhaguen, que s'inscrivien en el marc estratègic *Educació i formació 2020*. L'any 2010, els ministres d'Educació i Formació Professionals, agents socials europeus i la Comissió Europea elaboraren el Comunicat de Bruges, que revisava el plantejament estratègic i les prioritats del procés de Copenhaguen per al període 2011-2020. I encara el 2015, a Riga s'obre un nou conjunt d'objectius a mig termini per al període 2015-2020, que són el resultat de la revisió dels establerts anteriorment a Bruges.

base, a partir d'unes competències bàsiques, era tot un repte per a una organització política internacional com la Unió Europea que aleshores aplegava quinze estats membres i una població que es movia entorn dels 300 milions d'habitants. Ens podem imaginar, doncs, les dificultats de tancar acords en el camp de l'educació en l'Europa dels vint-i-set estats membres actuals i una població de gairebé 500 milions de ciutadans.

En aquest context europeu de reflexió sobre les competències educatives va ser l'OCDE (Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic)³⁰ qui va posar en circulació el terme “competències clau” a través de l'estudi conegut com Projecte DeSeCo del 2003 (Definició i Selecció de Competències) i les avaluacions proposades a les conegudes i populars proves PISA³¹.

El terme “competències clau” va ser adoptat pels fòrums de debat de la Unió Europea, on lògicament hi havia molt d'interès per consensuar unes competències educatives de base que fossin compartides per tots els països integrants de la Unió. El projecte de la Unió Europea necessitava consensos, punts de trobada de les polítiques dels estats membres. L'Educació esdevenia un afer polític rellevant amb la mirada posada en un futur d'una Europa més cohesionada, que afavorís una convalidació dels estudis

³⁰ L'OCDE és una organització fundada l'any 1961, formada per 36 països desenvolupats, que accepten els principis de democràcia participativa i lliure mercat. Aquesta organització té com a missió la promoció de polítiques que millorin el benestar econòmic i social.

³¹ Les proves PISA (Programme for International Student Assessment o **Programa Internacional per a l'avaluació d'estudiants**) es van implementar per primera vegada l'any 2000. Cada tres anys i de forma alternada valoren un d'aquests tres àmbits del coneixement: les matemàtiques, les ciències i la lectura. Es passen als estudiants de 15 anys d'edat, moment en què en la major part de països els alumnes s'acosten al final de l'etapa d'educació obligatòria. Les proves es passen a l'alumnat d'un nombre de països molt superior al conjunt dels que són membres de l'OCDE, la qual cosa permet establir una comparativa molt àmplia entre els resultats obtinguts pels alumnes a diferents països d'arreu del món i, a la vegada, comporta una valoració dels sistemes educatius diversos, així com de l'organització escolar i les metodologies educatives que els configuren.

obligatoris cursats en els diferents països, d'acord amb uns criteris organitzatius i metodològics compartits.³²

El 18 de desembre de l'any 2006, el Parlament Europeu i el Consell de la Unió Europea van aprovar un document que recollia una recomanació sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent³³. Aquest document proposava aquestes vuit competències clau:

1. Comunicació en la llengua materna.
2. Comunicació en una llengua estrangera.
3. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia.
4. Competència digital.
5. Aprendre a aprendre.
6. Competències socials i cíviques.
7. Sentit de la iniciativa i emprenedoria.
8. Consciència i expressió culturals.

³² En el mateix sentit, l'any 1999, el Pla de Bolonya establia uns acords que estructuraven els ensenyaments superiors i a la vegada promovien la relació acadèmica, els intercanvis universitaris i les estades formatives en els diversos campus de les universitats d'Europa.

³³ Tenim, per tant, un còctel de paternitats de les competències: David McClelland, la Unesco, el Consell Europeu (Unió Europea) i l'OCDE. A banda, potser caldria considerar, a més, la influència educativa del Consell d'Europa, organisme independent que no forma part de la Unió Europea, fundat l'any 1949, amb seu a Estrasburg, integrat actualment per 47 països europeus, que té com a finalitat la defensa dels drets humans i les democràcies parlamentàries, així com afavorir la identitat europea entre tots els ciutadans del vell continent. El Consell d'Europa té com a filial el Tribunal Europeu de Drets Humans i és el creador, entre altres documents de caire educatiu i cultural, del *Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge de les llengües*.

El 3 de maig de 2006, es publicava la LOE, que en uns decrets posteriors³⁴ establia també vuit competències bàsiques, encara que no es corresponien totalment a les vuit competències europees. Eren aquestes:

1. Competència en comunicació lingüística.
2. Competència matemàtica.
3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
4. Tractament de la informació i competència digital.
5. Competència social i ciutadana.
6. Competència cultural i artística.
7. Competència per aprendre a aprendre.
8. Autonomia i iniciativa personal.

Per començar, la competència en la llengua materna i la competència en una llengua estrangera es van convertir, a Espanya, en la competència en comunicació lingüística. Curiós. La fórmula espanyola evitava parlar de llengua materna perquè havent gallecs, bascos i catalans (incloc aquí entre els catalanoparlants, no cal dir-ho, balears i valencians), aquesta terminologia podia eclipsar la idea de “predomini natural” del castellà com a llengua oficial a tot l’estat. Com es pot observar, també hi va haver modificacions en algunes de les altres competències espanyoles respecte a les europees. Les vuit competències recomanades des d’Europa no van ser, doncs, vuit competències exactament iguals en tots els estats membres de la Unió. Per a mostra,

³⁴ Reials Decrets 1513/2006 de 7 de desembre i 1631/2006 de 29 de desembre, citats anteriorment a la nota de peu de pàgina número 23, situada a la pàgina 40.

un botó. La veritat és que no entenem per quina raó vuit competències clau, que es proposen com el nervi de l'essència educativa, han de tenir modificacions en el redactat, l'estructura i la concreció que en fa cada estat membre de la Unió. Quins trets idiosincràtics d'un determinat territori estatal europeu poden explicar les modificacions introduïdes en cada cas? Algú entendria, si se'ns permet fer un paral·lelisme, que la Declaració Universal dels Drets Humans, aprovada l'any 1948 a l'ONU, admetés modificacions en l'adopció que en pugui fer cada país? La pregunta és retòrica perquè la resposta és òbvia. Per descomptat que competències clau i drets universals són categories jurídiques ben diferents, sí. Els drets obeeixen a principis morals, mentre que les competències clau són el resultat de consideracions de caire epistemològic. Així i tot, si tan rigorosos volem ser en els plantejaments educatius, fonamentant-los en els estudis previs d'experts i en les evidències científiques, no s'entén que les decisions polítiques dels governants de cada estat interfereixin en allò que és el paradigma de base d'un model educatiu.

Per acabar-ho d'adobar, a Espanya el serial de les competències no es va concloure amb la LOE, una llei que, com hem comentat en pàgines anteriors, va néixer per omplir el buit creat per l'avortament de la LOCE. El govern Zapatero del PSOE va ser substituït pel govern Rajoy del PP l'any 2011 i una nova llei d'educació, la LOMCE (2013),³⁵ va reorganitzar i reformular la LOE. Que les lleis d'educació canviïn cada cop que canvia el govern de l'Estat diu molt poc a favor de la voluntat de rigor científic en els plantejaments educatius de base que es predica des de la Unió Europea. El professorat pateix la inestabilitat normativa de les lleis que, de fet, regulen en molt bona part la

³⁵ LOMCE, Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa.

seva activitat professional i, de retruc, tot el sistema educatiu perd credibilitat quan es veu sotmès a canvis tan sovintejats i acadèmicament tan poc justificats. Les lleis d'educació estan ideologitzades malgrat que, des dels governs i des d'algunes posicions acadèmiques bondadoses, s'enarbori la bandera dels principis educatius universals i la fonamentació científica dels plantejaments que estructurin els sistemes educatius dels països membres de la Unió Europea. Tot Europa parla de competències, això sí, però com diríem avui en dia en llenguatge col·loquial, tothom va a la seva bola.

A Espanya, la LOMCE (2013) de l'íncit ministre Wert ³⁶ va reformular les competències, que van anomenar-se preferentment “competències clau” i no “competències bàsiques”, i que van passar a ser-ne set en comptes de vuit. Les set competències clau de la LOMCE son aquestes:

1. Comunicació lingüística.
2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia.
3. Competència digital.
4. Aprendre a aprendre.
5. Competències socials i cíviques.
6. Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor.

³⁶ José Ignacio Wert Ortega (Madrid, 1950) va ser ministre d'Educació a Espanya des del 22 de desembre de 2011 fins al 26 de juny de 2015. No va comptar mai amb la simpatia de la major part de la comunitat educativa i menys encara a Catalunya, on les seves idees manifestes, com ara la intenció “d'espanyolitzar” l'alumnat de les escoles catalanes, arraconar el català a l'escola com una quarta llengua (per darrere del castellà, l'anglès i la segona llengua estrangera) o decretar que la Generalitat hauria de compensar econòmicament els pares residents a Catalunya que no volguessin que els seus fills anessin a una escola amb el català com a llengua vehicular (el català és llengua vehicular de l'ensenyament segons estableix la LEC 12/2009, i això afecta la xarxa d'escoles públiques i concertades), van generar el rebuig majoritari de l'opinió pública catalana.

7. Consciència i expressions culturals.

Desconeixem si existeix algun document oficial en què l'equip del ministre Wert justifica el canvi de les vuit competències de la LOE (2006) a les set de la LOMCE (2013). Diuen que el set és el nombre de la sort; se'ns acut que tal vegada sigui aquesta una de les raons inconfessables d'aquest canvi. Una altra raó inconfessable, encara que òbvia, seria que la competència comunicativa en llengua materna i la competència comunicativa en una llengua estrangera de la Unió Europea es fonen en una sola competència en el cas de la LOMCE. Per això, les vuit competències europees passen a ser-ne només set d'espanyoles. Si hi ha raons confessables d'aquest canvi no les coneixem. El que sí que va fer l'entorn ministerial és justificar per què era més adient i precís parlar de competències clau i no pas de competències bàsiques.³⁷L'Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado³⁸ va publicar un document amb el títol *Competencias clave*, en el qual esmerça esforços, entre d'altres coses, a explicar per què cal parlar de competències clau, que no són exactament el mateix, diuen, que les anomenades competències bàsiques. Segons aquest document ministerial, les competències s'han d'entendre com un "*desempeño*", un acompliment, que vol dir que es va més enllà del saber i del saber fer, perquè es tracta de "fer-ho". La competència només es materialitza quan, fent ús del saber i del saber fer, s'executa reeixidament una tasca. L'adjectiu "clau" s'aplica a

³⁷ Val a dir, però, que és una contradicció flagrant defensar el terme "competències clau" en detriment del de "competències bàsiques" i mantenir l'expressió "competències bàsiques en ciència i tecnologia" en la formulació de la segona de les set competències clau. Embolica, que fa fort!

³⁸ L'**Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado** és una unitat del que en aquell moment s'anomenava Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, actualment Ministerio de Educación y Formación Profesional. Aquest organisme oficial és el responsable de la integració de les TIC en les etapes educatives no universitàries.

competències que fan referència a “*desempeños*”, és a dir, a “*acompliments*” (tasques fetes i acabades satisfactòriament) que són determinants a l’hora d’assolir-ne d’altres de més complexos. Per tant, les competències clau són aprenentatge permanent i en evolució, són creativitat i innovació en la resolució de problemes. Són l’aprendre a aprendre constantment. Les competències clau són dinàmiques per naturalesa. Per contra, les competències bàsiques s’associen a habilitats mínimes, a unes capacitats elementals, amb caràcter estàtic i permanent. El document del ministeri interpreta l’adjectiu “bàsiques” com sinònim de bagatge indispensable però limitat. Intencionadament, els redactors del document publicat per l’Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado van voler atorgar al terme “competències clau” el significat conceptual europeu, mentre que van reservar la idea antiqueta de coneixements i habilitats mínims per al terme “competències bàsiques”. I seguint aquest fil semàntic, en el marc normatiu de la LOMCE i dels documents oficials que se’n deriven, les competències clau van adquirir la categoria d’objectius d’aprenentatge per al segle XXI, mentre que les competències bàsiques eren les pròpies de l’escola tradicional, l’escola del passat. La proposta del PP era el futur; la del PSOE, el passat. En el fons d’aquest debat, què hi trobem?: criteris acadèmics o judici ideològic de valors?

Amb la defensa d’aquest terme, el de competències clau, sembla que el ministre Wert i el seu equip volien fer seva l’ortodòxia conceptual europea. A més, la nomenclatura coincidia literalment amb els termes emprats per referir-se a les competències en dues llengües amb tant de pes internacional com l’anglès i el francès.³⁹ Tornem-hi, missatge

³⁹ L’expressió és una traducció literal de l’emprada en altres idiomes. Per exemple, en anglès, *key competencies*; en francès, *compétences clés*.

subliminar: els plantejaments de la LOMCE desbordaven i modernitzaven els anteriors, i a la vegada estaven en sintonia amb les propostes educatives europees. El cert és, però, que la idea de competències clau de la LOMCE de Wert era la mateixa que la de les competències bàsiques propugnades per la LOE socialista, malgrat les filigranes argumentals dels redactors ministerials. I tant en una llei com en una altra, les competències, fossin bàsiques o fossin clau, no quedaven articulades amb el desplegament del currículum. El Real Decret 126/2014, de 28 de febrer, que estableix els ensenyaments mínims per a l'Educació Primària per part del Ministeri d'Educació, diu literalment: *“Per a una adquisició eficaç de les competències i la seva integració efectiva en el currículum, caldrà dissenyar activitats d'aprenentatge integrades que permetin a l'alumnat avançar cap als resultats d'aprenentatge de més d'una competència al mateix temps.*

Es potenciarà el desenvolupament de les competències Comunicació lingüística, Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia”. I sí, s'arribaven a donar models d'activitats “competencials”, però el currículum i els seus components (objectius, continguts, metodologia, criteris d'avaluació), malgrat fer referència a les competències, tenien vida pròpia al marge de les competències.

A tall de síntesi quant a formulació de les competències (clau o bàsiques), observeu-ne la formulació i la correspondència que evidencien els colors en aquest quadre comparatiu:

COMPETÈNCIES CLAU recomanades pel Parlament Europeu (2006)	COMPETÈNCIES BÀSIQUES establertes per la LOE (2006)	COMPETÈNCIES CLAU establertes per la LOMCE (2013)
1. Comunicació en la llengua materna. 2. Comunicació en una llengua estrangera. 3. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia. 4. Competència digital. 5. Aprendre a aprendre. 6. Competències socials i cíviques. 7. Sentit de la iniciativa i empreudoria. 8. Consciència i expressió cultural.	1. Competència en comunicació lingüística. 2. Competència matemàtica. 3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic. 4. Tractament de la informació i competència digital. 5. Competència social i ciutadana. 6. Competència cultural i artística. 7. Competència per aprendre a aprendre. 8. Autonomia i iniciativa personal.	1. Comunicació lingüística. 2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia. 3. Competència digital. 4. Aprendre a aprendre. 5. Competències socials i cíviques. 6. Sentit d'iniciativa i esperit emprendor. 7. Consciència i expressions culturals.

Les dues llistes espanyoles redueixen a una sola competència les dues competències lingüístiques europees (marcades en color groc). D'altra banda, els enunciats de la LOMCE són d'una confecció més literal respecte als recomanats pel Parlament Europeu el 2006. En qualsevol cas, a excepció de les competències lingüístiques, no sembla que hagi diferències de contingut importants entre aquestes tres enumeracions. Si realment és així, per quina raó els legisladors espanyols de torn s'entesten a introduir modificacions en la presentació formal d'aquells principis fonamentals que volen ser de consens europeu? Tot i tenir només caràcter de recomanació, no seria millor

establir les mateixes vuit competències clau (o bàsiques) per a tots els territoris europeus? Partir d'unes mateixes competències clau europees no restaria marge d'adaptació a l'hora de desplegar, a cada país, un currículum propi ben específic. Està clar que cada país/estat té la seva llengua materna o, en el cas dels plurinacionals, les seves llengües maternes. Cada territori polític de la Unió té la seva flora i la seva fauna, els seus accidents geogràfics, la seva història, els seus trets culturals... I ningú discuteix que aquests components han de formar part dels continguts curriculars. Per tant, unes idèntiques competències clau europees no són incompatibles amb uns currículums diferenciats i adaptats a la realitat de cada territori europeu.

El serial de les competències a Espanya, possiblement no s'acabarà aquí. El govern de Pedro Sánchez ja va anunciar el desembre del 2018 la intenció de derogar la LOMCE i recuperar la LOE del 2006 en una versió revisada i actualitzada. Si no en vols tassa, tassa i mitja.

Les competències bàsiques a Catalunya

L'Estatut d'Autonomia del 2006⁴⁰, a través de l'article 131, atorga a la Generalitat de Catalunya unes competències⁴¹ polítiques exclusives i unes competències compartides

⁴⁰ L'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 2006 va substituir l'anterior estatut del 1979. Modificat substancialment i aprovat al Congrés de Diputats i al Senat de Madrid, va ser aprovat també en referèndum per la ciutadania de Catalunya el 18 de juny de 2006, malgrat els retocs introduïts des de les instàncies legislatives de la capital de l'Estat. Posteriorment, el Partit Popular va presentar al Tribunal Constitucional un recurs d'inconstitucionalitat que afectava diversos articles de l'esmentat estatut. Després d'uns anys d'incertesa i de debat sobre la vigència legal de la composició dels membres del Tribunal Constitucional, aquest tribunal va emetre una sentència que declarava inconstitucionals catorze dels articles de l'Estatut del 2006, alguns dels quals amb un contingut molt similar si no idèntic al d'articles integrants d'altres estatuts d'autonomia, com ara el d'Andalusia o el del País Valencià. Es dona el cas, per tant, que l'actual Estatut de Catalunya és l'únic estatut autonòmic de l'Estat espanyol que, en el seu redactat final —després de la intervenció del Tribunal Constitucional— no ha estat referendat per la ciutadania a qui va dirigit.

en el camp de l'educació no universitària. Entre les competències compartides hi ha l'ordenació curricular. Vol dir que cal acordar amb el govern de Madrid la formulació del currículum, o dit d'una altra manera, que el desplegament curricular de la Generalitat ha d'observar uns mínims establerts des del Ministeri d'Educació espanyol. Els canvis de llei orgàniques sobre educació que es fan al Congrés de Diputats de la Plaza de las Cortes de Madrid afecten, per tant, els currículums dissenyats a Catalunya. De forma genèrica, podríem dir que des de Madrid hi sol haver la intenció que la llei orgànica d'educació de torn reguli i limiti "legalment" l'actuació política de la Generalitat en educació, mentre que des del Departament d'Educació de la Generalitat hi ha generalment la voluntat d'interpretació molt oberta dels postulats vinguts de Madrid, de manera que des de Catalunya es pugui actuar "legalment" amb el màxim de llibertat política possible. Quan no hi ha acord entre el govern de Madrid i el de Barcelona en alguna qüestió educativa i algun d'aquests dos actors presenta recursos d'empara a la justícia, el Tribunal Constitucional és qui ha de dirimir qui té o no té raó. En qualsevol cas, queda clar que els canvis educatius espanyols comporten canvis educatius també a Catalunya.

Els plantejaments educatius a Catalunya s'emmarquen, doncs, en les lleis orgàniques d'educació de l'Estat espanyol. L'aparició en escena de les competències bàsiques a Catalunya ha anat de bracet de la dinàmica europea i de la legislació espanyola. A partir de la LOE (2006), el Departament d'Educació de la Generalitat va desplegar un currículum fonamentat també en les competències bàsiques. Les vuit competències bàsiques de la LOE van ser a partir d'aleshores el leitmotiv del currículum de l'Educació

⁴¹ En aquest cas, quan parlem de competències ens referim a la capacitat de decisió política del govern de la Generalitat i no pas a les competències bàsiques educatives, a les quals hem dedicat i dediquem les pàgines d'aquesta obra.

Primària i de l'ESO a Catalunya. Al Batxillerat s'establien sis competències generals.⁴² A més de les vuit competències bàsiques de l'Educació Primària i de l'ESO, o de les sis del Batxillerat, cada àmbit d'aprenentatge tenia assignades unes competències pròpies. A l'àmbit de llengües de Primària, per exemple, les competències pròpies eren la competència comunicativa —que es concreta en la competència oral, l'escrita i l'audiovisual [sic]—, la competència plurilingüe i intercultural, i la competència literària. Teníem, per tant, vuit competències bàsiques —o sis, al BAT—, per un costat, i diverses competències pròpies de cada àmbit d'aprenentatge, per un altre. Així, doncs, quantes competències teníem en total en cada etapa educativa? No ho sabem, les hauríem de comptar. De fet no ho sap ningú. La pregunta pot semblar estúpida, però no ho és, perquè no poder respondre-la fàcilment significa que no hi havia un control ni una planificació rigorosa sobre uns elements —les carismàtiques competències— que es proposaven com a peces fonamentals dels objectius d'aprenentatge. I per acabar d'incrementar el discurs de la confusió, els decrets d'ordenació curricular corresponents⁴³ dedicaven un apartat per cada àmbit d'aprenentatge a l'aportació o contribució de cada un d'aquests àmbits a l'assoliment de les competències bàsiques generals. Els docents, en la seva pràctica professional, havien de tenir presents les competències bàsiques generals, les competències pròpies de cada àmbit d'aprenentatge i l'aportació que des de cada àmbit es feia a l'assoliment de les competències bàsiques generals. I tot plegat, conjugar-ho amb uns objectius i uns continguts curriculars, aquests darrers presentats de forma discursiva i contribuint

⁴² Les sis competències generals del Batxillerat són: competència comunicativa, competència en recerca, competència en la gestió i el tractament de la informació, competència digital, competència personal i interpersonal, i competència en el coneixement i la interacció amb el món.

⁴³ Decret 142/2007, de 26 de juny, per a l'Educació Primària; Decret 143/2007, de 26 de juny, per a l'ESO. Decret 142/2008, de 15 de juliol, per al Batxillerat.

d'aquesta faïçó a crear un autèntic totum revolutum. Transversalitat mal girbada, en definitiva. Perquè les competències vàries feien la guerra pel seu flanc mentre que el currículum tenia armes pròpies de combat. Dues línies d'actuació mal trenades s'erigien en la pauta d'una nova proposta educativa.

Fins al 2012, tal com apunta Sarramona (2015), el Departament d'Educació no va introduir vincles entre les competències i el currículum. Com hem vist, les vuit competències bàsiques quedaven enunciades i beneïdes, però no formaven part de l'estructura articulada en els currículums de l'Educació Primària, l'ESO i el Batxillerat. Els teòrics fidels als plantejaments oficials havien de fer jocs malabars per poder defensar el treball per competències en el dia a dia tenint com a horitzó principal les vuit competències bàsiques. A partir del 2012 comença a canviar el panorama i el que eren vuit competències passen a ser eclipsades per moltes més, cada una referida al seu àmbit d'aprenentatge i, concretament, a les dimensions en què s'estructura cada àrea o matèria. Les antigues competències pròpies de cada àmbit d'aprenentatge es sistematitzen, es despleguen i fins i tot es cataloguen identificant-les numèricament. Les competències s'associen, a més, a les dimensions en què s'organitza cada àrea o matèria i a uns continguts clau. Ara sí, les competències es vinculen a la resta d'elements curriculars. Les vuit competències bàsiques inicials hi continuen sent com a teló de fons, però l'operativitat didàctica es fonamenta en tot un desplegament d'unes altres competències per àmbits i dimensions de l'aprenentatge.⁴⁴

Amb l'entrada en vigor de la LOMCE (2013), a Catalunya no es va aturar la dinàmica de desplegament de competències bàsiques vinculades a cada un dels àmbits

⁴⁴ Els àmbits introdueixen una nova classificació acadèmica que agrupa àrees o matèries i dona un caràcter més transversal i globalitzat a l'aprenentatge.

d'aprenentatge establerts. Es van redactar nous decrets per a l'ordenació dels ensenyaments, un referit a l'Educació Primària, un altre dedicat a l'ESO.⁴⁵

Recordem, però, que la LOMCE, via el Real Decret 126/2014, estableix set competències clau i no pas vuit competències bàsiques. El nou decret d'ordenació curricular per a l'Educació Primària⁴⁶ a Catalunya, en canvi, va recollir i relacionar les vuit competències bàsiques que ja existien fins aleshores sense modificar-les en absolut. I no parlava de competències clau; continuava parlant de competències bàsiques, tant si es referia a les vuit competències bàsiques "generals" com si es referia a les nombroses competències bàsiques de cada àmbit d'aprenentatge.

El nou decret d'ordenació curricular per a l'ESO⁴⁷ anuncià que el desplegament curricular tenia com a finalitat l'assoliment de les competències clau, però en cap moment va definir quines eren aquestes competències clau. Fins a dotze vegades surt en aquest decret l'expressió "competències clau", però enlloc es diu quines són. L'article 7 explica, però, que *"per contribuir a l'assoliment de les competències clau, el currículum de l'educació secundària obligatòria recull el conjunt de competències bàsiques de les matèries agrupades per àmbits de coneixement, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació d'aquesta etapa. Les competències bàsiques esdevenen objectius d'aprenentatge de final d'etapa"*. L'article 8 es dedica exclusivament a parlar de les competències clau i de la seva importància nuclear en el

⁴⁵ L'antic decret d'ordenació curricular del Batxillerat —Decret 142/2008— continuà considerant-se vigent, tot i que la concreció i desenvolupament del currículum del Batxillerat es va materialitzar a través de la *Documentació per a l'organització i gestió dels centres* que el Departament d'Educació publica a l'inici de cada curs.

⁴⁶ Decret 119/2015, de 23 de juny.

⁴⁷ Decret 187/2015, de 25 d'agost.

currículum. I l'article 9 s'ocupa plenament de les competències bàsiques; el punt u d'aquest article diu: *"Les competències bàsiques d'àmbit i matèria permeten desplegar un model d'ensenyament i aprenentatge que vincula competències i continguts clau de cada matèria, establint la contribució de cada matèria al desenvolupament de les diferents competències clau"*. O sigui que treballant les competències bàsiques s'està contribuint al desenvolupament de les competències clau. Hem de pressuposar, per tant, que competències bàsiques —reconegudes, enunciades, enumerades i ben detallades— i competències clau —no enunciades enlloc— actuen com vasos comunicants. Desconeixem, però, quina via de comunicació correlativa hi ha entre cada competència bàsica i cada competència clau.

En definitiva, queda clar que el decret d'ordenació de l'ESO distingeix les competències clau de les competències bàsiques, i que aquestes últimes són les que s'especifiquen per a cada un dels àmbits i les corresponents dimensions de l'aprenentatge. Ens quedem amb el dubte de saber si les competències clau són les vuit competències bàsiques generals que detalla el decret d'ordenació curricular de Primària o bé les set competències clau establertes des de la LOMCE.

Resulta paradoxal que els nous decrets d'ordenació curricular de Primària i de l'ESO, publicats només en dos mesos de diferència l'estiu del 2015, utilitzin nomenclatures diferents en referir-se a les competències i que en un cas es detallin vuit "competències bàsiques" de caire general, i en l'altre, es parli de "competències clau" però no es digui quines són. Sorprenent, si més no. I confús. Tampoc els diversos documents oficials publicats pel Departament d'Educació (o Departament d'Ensenyament, en el seu moment) en què es despleguen les competències bàsiques de cada àmbit de coneixement, tant a Primària com a l'ESO, especifiquen quines són

les “competències clau” (anomenades “competències bàsiques” a Primària), al servei de les quals figura que s’estructura tot el currículum.

En conclusió, les vuit competències clau recomanades pel Parlament Europeu l’any 2006, estretament relacionades amb els quatre pilars de l’informe Delors de 1996, adoptades sui generis per la LOE també l’any 2006, recollides per la LOMCE el 2013 i reconvertides a set, són actualment grans objectius curriculars, tot i que en el desplegament curricular no queden associades a les competències bàsiques específiques de cada àmbit de coneixement. Les competències clau hi són com a rerefons, però sense cap connexió explícita amb les competències bàsiques del currículum. Els currículums de Catalunya fills de la LOE se centraven en vuit competències bàsiques (les corresponents a les vuit competències clau europees), a banda d’una altra mena de competències bàsiques per àrees o matèries, mentre que els currículums de la LOMCE han mantingut com a decorat les competències clau però les han abandonat a l’hora de programar les competències bàsiques per àmbits de coneixement. En algun moment, potser de puntetes i sense fer gaire soroll, es va voler posar ordre al garbuix de l’ordenació curricular catalana derivada de la LOE i es van anar publicant els documents de desplegament de les competències bàsiques per àmbits. Ara tenim competències bàsiques ben definides, però possiblement hem perdut de vista les competències clau.

COMPETÈNCIES, CAPACITATS, HABILITATS, TASQUES, ACTITUDS... WHAT ELSE?

Competències i capacitats són el mateix?

Quins són els ingredients que configuren una competència?

Què tenen a veure les competències amb el treball per projectes o les tasques?

Per què parlant de competències ens referim a activitats autèntiques?

En l'entorn educatiu, el terme competències ha estat definit en nombrosos documents. Per començar, la LOMCE (2013) defineix les competències com *“capacitats per aplicar de manera integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, amb la finalitat d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos”*. No es pot dir que aquesta definició sigui un model de claredat conceptual. Es tracta d'un exemple de manual, això sí, d'una d'aquelles definicions que només entenen els que ja coneixen prèviament el significat del terme definit, però que resulta opaca per als no iniciats.

L'article 6 del decret 119/2015 d'ordenació dels ensenyaments a l'Educació Primària a Catalunya diu: *“S'entén per competència bàsica la capacitat d'una persona de resoldre problemes reals en contextos diversos integrant coneixements, habilitats pràctiques, actituds i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per assolir una acció eficaç i satisfactòria”*. Sens dubte, aquesta definició té un altre tarannà. D'aquí, se'n pot treure l'aigua clara, si més no. En totes dues definicions, però, es diu que les competències són capacitats. Aquesta afirmació compartida per ambdues definicions

ens porta a fer una primera reflexió al respecte. Si les competències són capacitats per què no en diem així? Per què no parlem simplement de capacitats? Des dels mateixos àmbits de reflexió i teorització pedagògics, començant pel Ministeri d'Educació espanyol, miren d'aclarir-nos la diferència de significat entre competències i capacitats. En pàgines anteriors ens referíem a l'Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado i al seu document titulat *Competencias clave*, en el qual no només es defensava la diferència entre competències clau i competències bàsiques, sinó que es parlava de “*desempeños*”, que en català podríem traduir com “acompliments” o “tasques”, entenent aquest element com un identificador rellevant de la naturalesa de les competències. Si no hi ha un “*desempeño*”, si no hi ha una tasca acomplerta amb èxit, no hi ha manera de detectar cap competència. Les competències serien el resultat d'exercir o de portar a la pràctica unes capacitats de forma reeixida, amb eficàcia, aconseguint els propòsits previstos. Les competències no serien, per tant, la capacitat de resoldre problemes o situacions reals i complexes —complexes en el sentit de contenir una suma de dificultats diverses⁴⁸— sinó el fet comprovat de poder resoldre aquesta mena de situacions. Per tant, una competència no és exactament una capacitat sinó el resultat d'haver adquirit una o diverses capacitats; una competència és allò que l'adquisició d'una capacitat et permet saber fer. Una persona té la competència comunicativa en l'àmbit de la llengua anglesa, posem per cas, perquè és capaç (té la capacitat) de comunicar-se en anglès amb altres angloparlants. La competència és, doncs, un estat personal, una facultat; i una facultat és, com bé diu el diccionari⁴⁹ en una de les accepcions, un “conjunt de condicions

⁴⁸ No s'ha d'entendre “complexes” com a antònim o contrari de “fàcils”, sinó com a contrari de “simples”. Segons el diccionari de llengua catalana d'Enciclopèdia Catalana, l'adjectiu **complex** significa *no simple, que enclou moltes parts diverses*.

⁴⁹ Diccionari de la llengua catalana, d'Enciclopèdia Catalana.

físiques i psíquiques d'un individu requerides per a fer alguna cosa. *Un atleta en plenitud de facultats*".

En aquesta línia d'argumentació, Sarramona (2015) diu, citant a la vegada a Mastache (2007), *"en general, les competències només es poden materialitzar plenament en l'àmbit real (quotidià, professional,...), mentre que el sistema educatiu o formatiu el que pot aconseguir són les capacitats que faran possible la pretesa actuació competent. L'assoliment de les competències s'aconseguirà després de l'assoliment de les capacitats que comporten. Per tant, les competències són susceptibles de ser analitzades en funció de les capacitats que posen en joc"*. Les competències serien, doncs, el resultat reeixit d'utilitzar unes capacitats en situacions de vida reals, no pas en simulacres. En aquest sentit estricte, l'escola, el sistema educatiu, no pot certificar l'adquisició de competències sinó només la de capacitats. La vida extraescolar ens posarà a prova i verificarà si les capacitats adquirides per l'alumnat es transformen en competències. Si això és realment així, per què no parlem de capacitats en l'àmbit educatiu i deixem les competències com a objectius futuribles derivats de l'assoliment d'unes determinades capacitats? Si l'escola no pot ser el lloc de comprovació de l'exercici de les competències, parlem en propietat i assignem a l'escola l'assoliment de capacitats i no pas de competències, com es fa en l'etapa d'Educació Infantil. És cert que el terme competències és probablement més trencador, més "innovador", amb una major connotació de canvi profund respecte al que havia abans en el recinte de l'educació formal. Potser sí; potser sí que quan es vol fer incidència en què el que es proposa s'allunya del que s'ha fet majoritàriament fins al moment actual, cal activar una terminologia nova. Foc nou! Per contra, ens sembla recomanable tenir el cap fred a la vegada i ser ben conscients que el nom no fa la cosa. Una terminologia "nova" no provoca *per se* canvis profunds en cap sistema educatiu. Calen nous termes per a noves

idees, però els termes nous no fan vigents les idees. Potser tot plegat només es tracta d'una qüestió purament terminològica, perquè, com dèiem, l'ús d'un terme o de l'altre no variarà segurament la pràctica docent. Però quan s'està introduint en l'entorn de l'educació un nou paradigma pedagògic, sí que esdevé important assegurar la claredat i la precisió conceptuals a remolc dels nous termes emprats, per tal que les noves propostes esdevinguin fermes i certes. El professorat, que és l'artífex imprescindible de qualsevol temptativa de canvi educatiu, necessita fonamentar la seva intervenció en el convenciment i el rigor conceptual i metodològic de les pautes d'actuació que es proposin. El risc que correm és que posem en circulació nova terminologia, que la convertim en rutinària, que l'erosionem, que l'associem a coses que no són, que la buidem de contingut real i que, a la llarga, caiguem en el parany conegut de Lampedusa: "reformar perquè res no canviï".

L'ànima de les competències

En un altre ordre de reflexió, podem dir que les competències són un conglomerat —tant si s'entenen simplement com capacitats com si s'entenen com el resultat reeixit de fer ús pràctic de les capacitats—. Una competència es compon de saber i de saber fer; i de saber estar, també. Coneixements, habilitats, actituds. Una competència s'ha de poder manifestar en situacions ben diverses i amb resultats eficaços, perquè el saber, el saber fer i el saber estar que la componen han de tenir poder de transferència, poder d'aplicació en entorns ben diferents als àmbits d'aprenentatge en què s'ha adquirit. La suma de capacitats que integren una competència generen a la vegada una capacitat de síntesi o fusió consistent a poder resoldre situacions noves o no previstes amb plena satisfacció, amb total eficàcia. Aquest és el poder de transferència propi de les competències, que es fan presents més enllà de l'escola que les ha fet possibles. Les competències no són, doncs,

els coneixements, les habilitats i les actituds que ens permeten passar puntualment un examen escolar, sinó la facultat de resoldre bé les situacions, els entrebancs o els problemes que ens planteja la vida diària. Per això les competències —o les capacitats que les generen— arrelen en l'individu que les posseeix, perquè esdevenen bagatge personal de vigència permanent i canviant alhora, perquè són, en definitiva, apoderament personal. Perquè una societat líquida com la nostra societat actual, un món de canvis constants com és el món on vivim, requereix individus positivament versàtils, és a dir, amb una gran capacitat d'adaptació als canvis.

Per concretar al màxim aquestes idees a l'entorn del caràcter de les competències pot anar bé posar un exemple. Som-hi, doncs: a l'escola segurament hem après a mesurar superfícies, a calcular angles, a fer i interpretar textos instructius, a saber utilitzar eines bàsiques de marqueteria... en els àmbits d'aprenentatge diversos —l'àmbit de les matemàtiques, el de les llengües, el científicotecnològic...—. Si hem tingut la fortuna de moure'ns en un context d'aprenentatge per competències, haurem après també a combinar coneixements i habilitats diferents per resoldre tasques complexes. Si som prou enèrgics i amants de les feines domèstiques —i aquí entrariem en el terreny de les actituds i, no ens enganyem, possiblement també en el de les aptituds— podem plantejar-nos d'instal·lar parquet a casa per compte propi. Si és així i decidim fer-ho nosaltres mateixos, a més de fer ús de les capacitats adquirides a l'escola suara citades, haurem de fer el càlcul econòmic dels costos, saber quant material necessitem comprar per cobrir la superfície sobre la qual volem actuar, entendre les instruccions de muntatge que ens podran facilitar a la botiga o les que puguem obtenir amb un manual o un tutorial a internet. Caldrà estar disposats a dedicar-hi unes quantes hores del nostre temps lliure i fer-ho sabent que això ens compensarà econòmicament perquè estalviarem els diners que comportaria contractar

una empresa instal·ladora, a més d'obtenir possiblement la satisfacció d'haver fet l'obra amb les pròpies mans. Si som capaços d'instal·lar el parquet voldrà dir que hem posat en dansa una pila de coneixements de disciplines diverses, d'habilitats varies i també d'actituds, que actuen de forma mancomunada. Resoldre correctament aquesta tasca que ens hem proposat acreditarà la nostra competència en aquest afer.

En el cas que, per les raons que sigui, decidim encarregar la instal·lació del parquet a una empresa, haurem d'exercitar també les nostres capacitats cognitives, procedimentals i actitudinals. El nostre paper canviarà, certament, respecte al rol d'instal·lar-nos el parquet nosaltres mateixos, però en últim terme continuarem sent responsables del resultat final. Haurem d'obtenir informació sobre qüestions tècniques, com ara quina mena de parquets hi ha al mercat, quines característiques té cada un, quin manteniment exigeix, quins són els més recomanables per als usos o condicions habituals de la nostra vida —tenim, per exemple, animals domèstics?—, quina mena de material tenim actualment al terra del nostre habitatge —parquet vell, rajola, moqueta...— i com s'ha d'actuar per substituir-lo; haurem de saber si és o no aconsellable posar parquet a determinades peces, com ara la cuina o el lavabo, o bé si en aquests espais convé posar-hi un parquet de característiques diferents a la resta de l'habitatge; caldrà esbrinar quins preus tenen els parquets diversos sobre els que podem optar —preu per metre quadrat, cost total aproximat del nostre habitatge, sistema de pagament o finançament...—, quin temps de garantia ens ofereixen o si tenim alguna mena de cobertura a través d'alguna assegurança de la llar... Convindrà comparar pressupostos i les condicions diverses d'empreses diverses —com es resolen els moviments del mobiliari i els elements de parament de la llar a l'hora de col·locar el parquet, condicions temporals de l'habitatge que haurem de “patir”, temps de realització del muntatge...—; anirà bé tenir i fer servir el que modernament s'anomena “habilitats

socials” a l’hora de contactar amb els professionals que poden atendre els serveis que sol·licitem; i convindrà també demanar l’opinió a familiars i amics que tinguin ja instal·lat parquet als seus habitatges o l’hagin instal·lat no fa gaire i conèixer potser a través seu alguna empresa recomanable. És a dir, a l’hora de contractar un muntatge tan ordinari com posar parquet al terra de casa podem actuar de manera “competencial” o bé fiar la nostra sort a l’atzar i a un nivell d’implicació personal baix d’informació, pobre en la intervenció i impregnat d’un cert grau d’inhibició.

De l’exemple que acabem d’explicar no es pot despendre, no cal dir-ho, que les competències són el més semblant allò que podríem definir com “sentit comú”. Fa falta alguna cosa més que sentit comú per abordar amb garanties les situacions que ens planteja la vida diària. No podem pensar, és clar, que les competències afecten bàsicament els afers domèstics, que són bricolatge, però tampoc que les competències tenen a veure només o principalment amb els afers professionals, tot i que quan sentim discursos sobre la conveniència de l’aprenentatge per competències, sovint s’està transmetent la idea, volgutament o no, d’unes competències vinculades al món laboral i basades en l’aspiració de tenir en un futur ciutadans molt competents professionalment que ajudin a assolir un país econòmicament pròsper i competitiu a escala universal. Vist així i encara que no es digui, les competències han d’assegurar el manteniment del confort i del benestar de la societat occidental. Una percepció més profunda, però, ens porta a concebre les competències com la clau de la gestació de persones crítiques i d’esperit lliure, més difícilment manipulables, garants d’un planeta més just, més sostenible, més solidari. Com es conjuga aquest ideari, aquest perfil ideal dels ciutadans del futur, amb la noció de competitivitat del sistema econòmic capitalista és una incògnita que no ens veiem capaços de resoldre.

El cert és que, com hem assenyalat reiteradament, vivim en un món canviant; i ser competent vol dir també tenir capacitat personal d'adaptació als canvis. Pensem només, també a tall d'exemple, com s'estan modificant els darrers anys els nostres hàbits comercials com a consumidors, com de mica en mica estan guanyant pes les compres telemàtiques; com ha canviat la nostra relació amb les entitats bancàries, que tenen cada vegada menys oficines i ens ofereixen més serveis a través de la xarxa; com estan canviant les relacions socials i els hàbits de lleure del jovent amb l'impacte de les noves tecnologies. No sabem com serà el dia a dia d'aquí a quinze, vint, trenta anys... però segur que no serà com el d'ara en cap sector econòmic ni en cap llar. L'aprenentatge per competències vol preparar-nos per estar preparats. Així sigui.

Competències i aprenentatge autèntic

Hi ha aprenentatges ficticis i aprenentatges autèntics; hi ha aprenentatges volàtils i aprenentatges sòlids⁵⁰; hi ha aprenentatges efímers i aprenentatges arrelats; hi ha aprenentatges memorístics i aprenentatges significatius; hi ha aprenentatges avorrits i aprenentatges interessants; hi ha aprenentatges insubstancials i aprenentatges vitals. L'aprenentatge per competències té com a finalitat assolir aprenentatges autèntics, sòlids, arrelats, significatius, interessants, vitals. I per fer-ho es proposa el treball a partir del que s'anomena activitats autèntiques. I hem d'entendre com a activitats autèntiques les que plantegen reptes propis de la vida real. Autèntiques vol dir extretes de la realitat, que parlen d'allò que viu l'alumne en el seu entorn de vida, no només en l'entorn escolar. Allò que passa dins l'aula ha de ser un mirall del que passa a fora. Si no volem crear a l'escola un món paral·lel desvinculat en molt bona part del món real hem de portar el món real a

⁵⁰ La societat és líquida, però els aprenentatges convé que siguin sòlids, que no vol dir que no puguin ser creixents i adaptables a la realitat canviant.

l'escola. I portar el món real a l'escola significa tractar amb l'alumnat allò que forma part de la seva vida extraescolar. L'alumne no pot ser un receptor callat d'una col·lecció de continguts acadèmics organitzats per àrees o matèries, no pot ser l'objecte de l'ensenyament sinó el subjecte de l'aprenentatge. Per això es parla d'un aprenentatge centrat en l'aprenent, perquè només considerant la posició, el perfil precís i particular dels nostres alumnes, podrem embastar correctament, eficaçment, un procés autèntic d'aprenentatge. Perquè els alumnes no són objectes sotmesos a una cadena industrial de producció de coneixements. No existeix un alumne estàndard més que en el pla estadístic; els alumnes són de carn i ossos, individualitats irrepetibles, i tenen cada un els seus interessos específics, la seva situació cognitiva, les seves destreses, les seves dificultats. Tenen la seva mare i el seu pare, és a dir, el seu entorn més íntim, incisiu. Per això es parla de coneixements previs, perquè només sabent d'on partim podrem dissenyar el camí per arribar on volem anar. Per això es parla de treball per projectes, o de treball per tasques, o de treball per reptes... perquè cal que els alumnes arreglerin cooperativament els seus coneixements, les seves habilitats, les seves actituds, per configurar estratègies que els permetin trobar solucions als reptes que se'ls plantegen com a objectius d'aprenentatge. Perquè cada aprenentatge és una resposta a una situació, a un conflicte cognitiu. Perquè no només s'aprèn en solitari sinó també entre iguals, establint complicitats amb aquells amb qui es col·labora, amb qui es fa equip.

Les activitats autèntiques són la pedra de toc d'un aprenentatge que vol fomentar les capacitats cognitives, procedimentals i actitudinals de l'alumnat que, en últim terme, han de portar a l'assoliment de les competències bàsiques establertes, les quals —hi insistim— es plantegen com a objectius d'aprenentatge. Les activitats autèntiques no pretenen reproduir mimèticament ensenyaments previs sinó mancomunar coneixements i habilitats

per a resoldre “plantejaments reals” i obtenir satisfactòriament un resultat pretès. Les activitats autèntiques s’allunyen dels ensenyaments memorístics, repetitius, llibrescos i, per contra, són aliades de la recerca, de la planificació, del disseny d’estratègies, de l’experimentació, del procés de tempteig-error, de la documentació, del treball en equip... Per això es parla de les bases d’orientació⁵¹, de les carpetes d’aprenentatge —o portafolis—⁵², de la implementació de les TAC⁵³..., perquè tot plegat són eines per al desenvolupament del procés d’aprenentatge des de la potenciació de la consciència metacognitiva de l’aprenent. Perquè el fet que l’aprenent sigui coneixedor del procés que ell mateix experimenta com a aprenent enrobusteix l’aprenentatge. D’això en diem metacognició, sí. Perquè estem pensant en un aprenent actiu i no pas en un subjecte passiu.

Tanquem aquest apartat amb tres exemples d’activitats amb una gradació d’autenticitat, de menys a més. És a dir, la primera activitat és la que té menys —o gens— caràcter d’autèntica, la segona en té més i la tercera és la més autèntica de totes tres. Suposem que treballem amb alumnes d’una classe de 4t de Primària, en una escola situada a la part alta de Barcelona, als voltants del passeig de la Bonanova. Es tracta d’escoles on una part

⁵¹ Neus Sanmartí (2010) explica que l’objectiu de tot procés d’ensenyament és que “l’alumnat sigui capaç, quan es trobi davant d’un nou problema que exigeixi aplicar els coneixements apresos, d’anticipar i planificar les operacions necessàries per resoldre’l... Per això, és important avaluar si els estudiants anticipen i planifiquen adequadament la resposta a aquest tipus de qüestions”. Les anomenades “bases d’orientació” actuen com “guies de navegació” o “cartes d’estudi”, és a dir, com instruments d’anticipació i planificació de les operacions necessàries a dur a terme per assolir uns determinats objectius d’aprenentatge. Les bases d’orientació esdevenen, en definitiva, fulls de ruta en la resolució de tasques d’aprenentatge.

⁵² La carpeta d’aprenentatge —o portafoli— “permet recollir les diferents activitats que fa l’alumnat al llarg de l’aprenentatge d’un tema, els seus objectius i les reflexions sobre el que encara no sap prou bé, què farà per revisar els errors i què va millorant a mesura que avança en el coneixement. Inclou també els resultats de les activitats d’avaluació amb finalitat qualificadora i a partir de totes les dades recollides es dedueix la qualificació final que acredita els aprenentatges, que té la qualitat de ser molt transparent per a l’alumnat”. (Sanmartí, 2010).

⁵³ TAC: tecnologies per a l’aprenentatge i el coneixement.

d'alumnes que hi van ho fan amb algun mitjà de transport, perquè moltes de les famílies d'aquests alumnes no viuen a les immediacions de l'escola. L'activitat proposada té a veure amb la competència matemàtica i, concretament, amb la dimensió "resolució de problemes"⁵⁴. La resolució del problema plantejat exigirà activar, pel cap baix, continguts propis del bloc curricular de "numeració i càlcul"⁵⁵ i fer ús de l'algorisme de la multiplicació.

Activitat A:

Una família de pagès té molts animals als terrenys de la seva masia. Hi podem trobar un ramat de 20 ovelles i quatre cabres, una cinquantena de vaques, 14 gallines i un gall, sis ànecs, tres oques, dos cavalls, un parell de gossos, tres gats i 12 coloms que entren i surten d'un colomar. **Quantes potes sumen entre tots aquests animals?**

Activitat B:

L'Anna i el seu germà, acompanyats sempre del pare o de la mare —però acompanyats cada vegada només d'un dels dos—, fan cada dia el trajecte de casa a l'escola i de l'escola a casa amb els Ferrocarrils de la Generalitat. Com a sistema de pagament fan servir la targeta de transport T-10, que val 10,20 € i permet fer 10 desplaçaments. **Els pares de l'Anna, quant gasten en transport per dur els seus fills a l'escola, cada setmana?** Tingues present que l'Anna i el seu germà es queden a dinar a l'escola.

⁵⁴ A Primària, les competències de l'àmbit matemàtic s'organitzen al voltant de quatre dimensions: resolució de problemes, raonament i prova, connexions, i comunicació i representació.

⁵⁵ A Primària, els continguts de l'àrea de matemàtiques s'organitzen en cinc blocs: numeració i càlcul, relacions i canvi, espai i forma, mesura, i estadística i atzar.

Activitat C:

L'Anna és d'Esplugues de Llobregat i, acompanyada del seu pare o de la seva mare, ha d'agafar un transport públic per venir cada dia a la nostra escola.

Mira de resoldre les qüestions següents sobre el trajecte que fa cada dia l'Anna per anar a l'escola, d'anada i tornada, per arribar a saber **quant li costa el transport escolar a la família de l'Anna**.

A l'hora de fixar-te en els moviments diaris de l'Anna, tingues en compte que dina a l'escola.

- Quina ruta et sembla que deu fer? Quants mitjans de transport diferents deu utilitzar cada dia?
- Quina targeta de transport fa servir? Què val cada targeta?
- Quant gasta en transport escolar la família de l'Anna cada setmana?
- El curs vinent, a més de l'Anna també vindrà a l'escola el seu germà. Quant gastarà setmanalment en transport escolar la família de l'Anna el curs vinent?

L'activitat A resulta poc autèntica. En primer lloc escenifica una realitat molt aliena a la quotidianitat urbana dels alumnes d'aquesta escola hipotètica de Barcelona, per més que pressuposem que alguns caps de setmana aquests alumnes visitin el món rural amb les seves famílies. El relat del problema és massa breu per vincular-los emocionalment amb els encants de la cria d'animals domèstics. D'altra banda, el fet de comptar potes no té cap funcionalitat més allà de la tasca acadèmica de fer unes operacions matemàtiques. Possiblement l'activitat connectarà poc o gens amb els interessos de l'alumnat. A través de

l'activitat podrem observar, això sí, qüestions procedimentals; és a dir, podrem fixar-nos si per a la resolució del problema els alumnes han fet un agrupació dels animals segons la "categoria dues potes" i la "categoria quatre potes", o per contra, han fet el càlcul de forma menys àgil i menys resolutiva i han comptabilitzat el nombre de potes espècie per espècie.

L'activitat B pot estar clarament més associada que no pas l'activitat A a fets de vida més propers a l'alumnat. És una activitat, però, que demana poca habilitat quant a comprensió lectora perquè no requereix fer gaires inferències. Totes les dades necessàries per obtenir la resposta són presentades de forma clara: el preu de la T-10 i el nombre de viatgers familiars i viatges diaris. Cal observar que cada desplaçament el fan tres persones i cal deduir que tractant-se de trajectes escolars vol dir que es produiran durant cinc dies cada setmana i no pas set. Per tant, el cost diari de transport s'haurà de multiplicar per cinc. Així i tot, és una activitat que es mou entre el caràcter didàctic reproductiu i el productiu —del caràcter productiu també podríem dir-ne d'inferència cognitiva, que vol dir que es produeix una elaboració personal dels processos de resolució de l'activitat—.

L'activitat C és pròpiament autèntica. Per què és una activitat complexa, que significa que està feta de factors o elements diversos —i no pas d'un únic factor o un únic element—, com són complexes —el contrari de simples— les situacions reals de la vida real. Per esbrinar el cost setmanal del transport de l'Anna, caldrà investigar les rutes possibles de l'Anna des d'Esplugues fins a l'escola. Haurem de fer servir, doncs, una aplicació com ara el *Google Maps* per establir les rutes i els mitjans de transport públic possibles per a l'Anna. Caldrà saber a quina de les sis zones de comunicació amb l'àrea metropolitana de Barcelona s'ubica Esplugues de Llobregat i, en funció d'això, determinar quins títols de

transport públic li són aplicables. I entre les targetes possibles, caldrà descobrir quina targeta de transport metropolità és en el seu cas la més adequada —la més econòmica—. Per tant, haurem de descobrir el preu de la targeta “idònia” i a partir d’aquí fer el càlcul de cost setmanal. I encara haurem de calcular el cost de transport per al següent curs, quan, a més de l’Anna, cada dia es desplaça un germà seu —i aquí haurem d’evitar caure en l’error de multiplicar per dos el cost calculat anteriorment per a l’Anna i pare o mare—. Arribar al resultat final d’aquesta activitat comporta resoldre diverses qüestions prèvies necessàriament. Comporta posar en joc diverses competències i no pas només la matemàtica —competència digital, competència en comprensió lectora...—, i comporta un treball de recerca personal o en grup. Aquesta activitat permet, a més, fer servir una base d’orientació que proposi fites a seguir per arribar al resultat final, amb la qual cosa els alumnes estan aprenent implícitament un *modus operandi*, estem reforçant l’estratègia o el procediment a l’hora d’assolir un objectiu, a l’hora de superar un repte cognitiu. Tots aquests components fan que l’activitat C sigui certament una activitat autèntica, una activitat productiva —no una activitat reproductiva— amb capacitat de transferència creativa a altres situacions o reptes cognitius amb components anàlegs o, si més no, amb una part de components anàlegs.

Com és sabut, els exemples —com ara les tres activitats que hem exposat— no demostren res, però generalment ajuden a rebaixar el nivell d’abstracció i a fer més entenedors els conceptes, les idees o els principis. En qualsevol cas, la idea essencial que ara voldríem transmetre és que dissenyar activitats autèntiques és una via que garanteix el desplegament i el treball de les competències bàsiques establertes per a cada un dels diversos àmbits d’aprenentatge. Fer activitats autèntiques és fer activitats complexes, és generar aprenentatges significatius i transferibles.

COMPETÈNCIES: ANTECEDENTS A L'OMBRA

En quina gran família de les teories de l'aprenentatge s'inscriu l'aprenentatge per competències?

La fonamentació teòrica sobre l'aprenentatge per competències és absolutament nova?

La terminologia que el discurs de les competències ha generat expressa sempre conceptes nous?

Quan parlem de competències parlem d'un aprenentatge centrat en l'aprenent. L'alumne com a subjecte. Pedagogia de l'aprenentatge i no pas de l'ensenyament. Centrar-se en l'aprenent fa pensar inevitablement en la línia humanista del psicòleg clínic Carl Rogers (1902-1987) i la seva psicoteràpia centrada en el client. De fet, els principis de l'aprenentatge per competències s'emmarquen no només en el respecte per la singularitat de cada individu —allò que podríem descriure com el fet humà— sinó en la concepció de l'aprenentatge com a procés personal, com a construcció personal. L'aprenentatge no és una transferència entre savi i ignorant, no és un buidatge de continguts culturals recollits en un programa, és un desplegament i enfortiment de les pròpies capacitats de cada individu. Aprendre és ser capaç de. De les capacitats sorgiran en un futur les competències en l'àmbit de les situacions reals en la vida real. Aquest és el discurs actual.

Sense parlar de competències, els principis als quals ara hem fet referència eren presents ja en la LOGSE de 1990. Estem parlant de fa gairebé trenta anys. Aquesta llei orgànica d'educació va comportar un sotrac en l'entorn escolar, entre altres coses per la reestructuració del sistema educatiu i la instauració de l'ESO. Sens dubte, l'aplicació de la llei va crear un llindar generacional entre els estudiants que van fer encara EGB i BUP, i els que ja van fer Educació Primària i ESO. Com a llei d'educació típicament espanyola, la LOGSE va néixer sense consens polític i va patir els embats de la confrontació entre partits.

Va ser una llei que va venir al món de la mà del partit socialista i que va ser molt combatuda des del principi per la dreta. I entre els atacs de la caverna política i els del professorat políticament progre però pedagògicament carca, a més de l'absència d'una llei de finançament de la reforma educativa que els socialistes havien promès però que es va perdre pels llimbs de les bones intencions polítiques, la llei va anar perdent la salut que potser mai no va arribar a tenir del tot i es va convertir en l'ase dels cops i en la responsable de tots els mals educatius del país. De forma molt genèrica podríem dir que la LOGSE va arribar a tenir molt mala premsa.

Hi ha, però, uns quants elements de la LOGSE que tenen presència en les lleis posteriors: la LOCE (2002), la LOE (2006) i l'actual LOMCE (2013). Hi tenen presència encara que no es digui per no contaminar els nous plantejaments de la malura que va acabar amb aquella llei que es proposava ser moderna, rigorosa, trencadora. Per començar, la LOGSE s'inscrivía en els corrents psicopedagògics del cognitivisme i, en aquest sentit, reivindicava la rellevància del procés d'aprenentatge i no només dels resultats, a diferència de l'altra gran família psicopedagògica, la del conductisme. Concretament, en aquell moment es parlava de constructivisme, un terme que aixoplugava teories diverses que tenien com a denominador comú concebre l'aprenentatge com una construcció personal i íntima de cada discent. En els documents oficials i acadèmics que prediquen l'aprenentatge per competències podem trobar alguna vegada el verb construir referit al fet d'elaborar aprenentatges, però ha desaparegut del tot el terme constructivisme, que en el món acadèmic es veuria com indicador d'un enfocament ja superat. No obstant això, la idea d'aprenentatge com a construcció, com a procés, perviu en les competències. Ens continuem movent en l'esfera epistemològica del cognitivisme.

La LOGSE formulava els objectius d'aprenentatge com a adquisició o desplegament de capacitats. La frase que encapçalava sempre la formulació d'objectius en la LOGSE era "l'alumne ha de ser capaç de...". I ja hem vist i hem explicat que les competències són, en últim terme, el resultat d'unes capacitats posades a prova en situacions reals o versemblants. És més, la LOGSE formulava l'aprendre a aprendre com la mare de totes les capacitats, l'objectiu d'aprenentatge més important. I ara l'aprendre a aprendre és una de les competències clau, una de les que ha de garantir especialment l'aprenentatge permanent al llarg de la vida en un món canviant, el *lifelong learning*. Aquí hi trobem, per tant, una altra línia de parentiu o de proximitat entre el discurs de les competències i aquella llei antiga.

Ara parlem d'aprenentatge autèntic, d'activitats autèntiques, per referir-nos a elements del procés d'aprenentatge extrets del món real, vinculats a l'experiència de vida dels alumnes i amb poder de transferència més enllà de l'entorn escolar d'aprenentatge. En el marc teòric de la LOGSE parlàvem de l'aprenentatge significatiu, un aprenentatge que es fonamentava en un triangle conceptual format per la memorització comprensiva, la significació lògica i psicològica —proximitat amb la vivència de l'alumne— i la capacitat de transferència. Ara no parlem d'aprenentatge significatiu com a "megaconcepte" de base —que no se'ns vegi el llautó—, però sí que ens atrevim a dir que l'aprenentatge competencial es fonamenta en aprenentatges significatius, i aquí l'adjectiu "significatiu" apareix —només de tant en tant— com a sinònim d'"autèntics"⁵⁶.

⁵⁶ Per posar un exemple: al document *Cap a una pràctica de projectes orientats a la modelització* (2012), de Neus Garriga, Teresa Pigrau i Neus Sanmartí, es fa servir en diverses ocasions el verb construir. També l'adjectiu "significatiu" referit a coneixements: "*Tot i així és cert que de vegades es poden trobar camins tant per experimentar, com per desenvolupar valors i, no cal dir, construir coneixements significatius*".

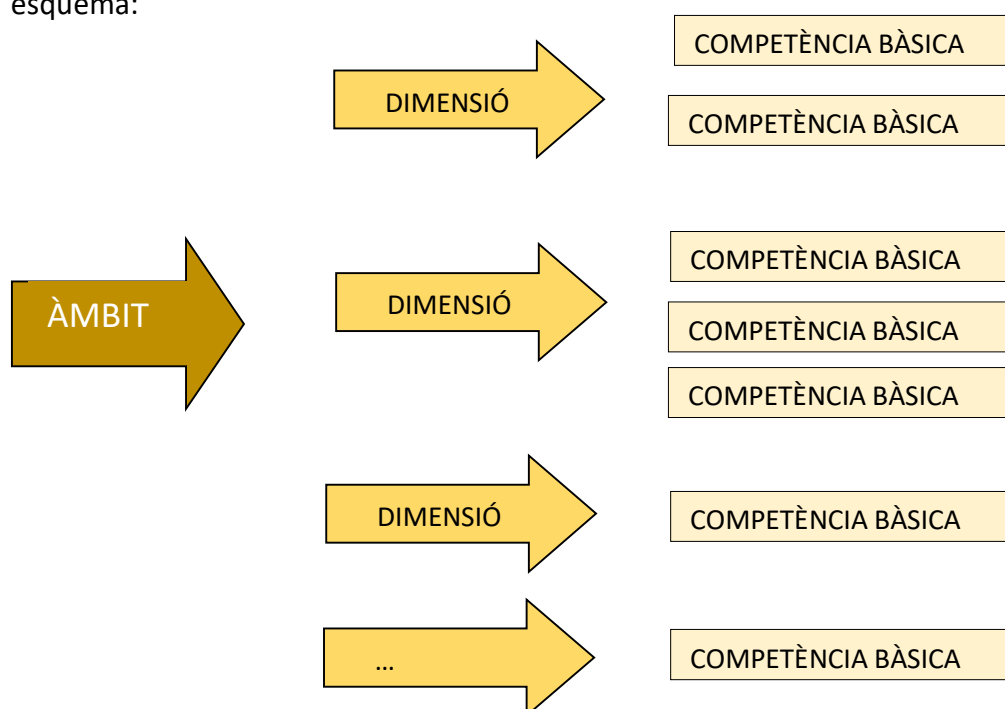
En un capítol anterior dèiem que en el Decret 119/2015 d'ordenació dels ensenyaments a l'Educació Primària s'entenia per competència bàsica *“la capacitat d'una persona de resoldre problemes reals en contextos diversos integrant **coneixements**, **habilitats pràctiques**, **actituds** i altres components socials i de comportament...”*. En aquest mateix decret es diu que formen part de l'organització curricular *“els continguts de cada àrea establerts per cicles: objectes d'aprenentatge i sabers, coneixements, **conceptes**, **procediments** i **actituds** que degudament combinats i contextualitzats permeten assolir les competències bàsiques”*⁵⁷. Així mateix, al Decret 187/2015 referit a l'ESO, es diu que les competències han de desenvolupar la capacitat d'utilitzar els **coneixements** i les **habilitats** vinculades a diferents sabers. I encara al currículum de Batxillerat, establert al Decret 142/2008 i de vigència actual⁵⁸, es diu que *“els continguts (**conceptuals**, **procedimentals** i **actitudinals**) que hi ha al darrere dels quatre sabers que conformen les competències (saber, saber fer, saber ser i saber estar), vénen definits pel currículum. L'enfocament competencial d'aquests continguts recomana treballar-los de manera que l'alumnat en compregui la lògica interna i sàpiga emprar-los, de manera selectiva i raonada, quan els necessiti, evidenciant així que és competent”*. Es reconeixen, per tant, tres categories “d'elements” en el conglomerat de les competències. Coneixements, habilitats i actituds són ingredients competencials que mantenen una evident correspondència amb la classificació dels continguts que es feia a la LOGSE.

Per últim, en relació als antecedents del món de les competències, hem de parlar de l'estructura del currículum. Actualment el currículum s'organitza per **àmbits** de

⁵⁷ Per més que es vulgui disfressar amb la incorporació d'altres vocables —com ara objectes d'aprenentatge, sabers, coneixements— perviu la classificació dels continguts en tres categories: conceptes, procediments i actituds.

⁵⁸ Confirma la vigència d'aquest decret la publicació dels *Documents per a l'organització i gestió dels centres. Concreció i desenvolupament del currículum del batxillerat*, de 21/06/2019.

coneixement, que s'estructuren, cada un, en unes determinades **dimensions** i unes **competències bàsiques** emmarcades en cada dimensió, tal com representa aquest esquema:



Aquests components es complementen amb uns **continguts clau** vinculats a cada una de les competències bàsiques de cada dimensió, els **blocs de continguts** de cada àrea o matèria —d'on provenen els continguts clau—, els **criteris d'avaluació** —que estan emparentats amb els tres nivells de gradació fixats per a l'assoliment de cada competència bàsica⁵⁹—, les **orientacions metodològiques** i les **orientacions per a l'avaluació**. Certament, l'estructura del currículum és complexa —no simple, és a dir, és una estructura integrada per components diversos— com complexos es diu que han de ser els problemes o les situacions que plantejem per poder assolir un aprenentatge competencial. El caràcter complex del currículum, però, no sabem si, en la seva formulació a través dels documents oficials, ajuda gaire a facilitar el domini que n'ha de tenir el professorat.

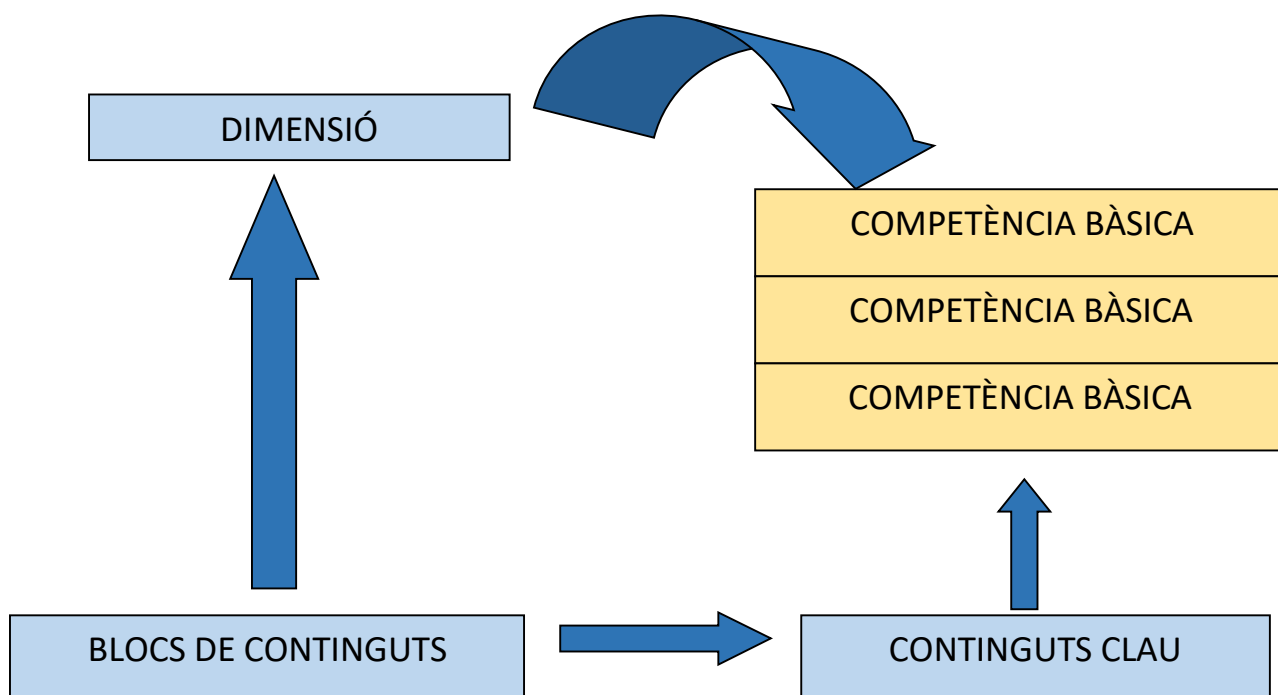
⁵⁹ Els tres nivells de gradació en l'assoliment de cada competència bàsica els podeu localitzar en els decrets per a l'ordenació curricular de Primària i de l'ESO.

Tots els components del currículum no són nous, òbviament. Almenys conceptualment. N'hi ha que sí, però n'hi ha que no encara que ho sembli. Els àmbits de coneixement són un dels elements de transversalitat i introdueixen una panoràmica nova en la configuració del currículum. Les dimensions, per contra, han existit sempre, encara que no amb aquest nom. En les àrees o matèries de llengua, per exemple, no havíem parlat sempre de comprensió lectora, d'expressió escrita, d'expressió oral, de literatura...? És cert que no sempre les dimensions establertes es corresponen amb la taxonomia que organitza els blocs de continguts; en l'àmbit de les matemàtiques de Primària i ESO, posem per cas, es fixen **quatre dimensions** —resolució de problemes, raonament i prova, connexions, i la comunicació i la representació— que se sobreposen a **cinc blocs de continguts** tradicionals —numeració i càlcul, relacions i canvi, espai i forma, mesura, i estadística i atzar—. La frontissa entre les quatre dimensions i els cinc blocs de continguts són les **competències bàsiques matemàtiques**⁶⁰, integrades en les dimensions, perquè cada una d'aquestes competències bàsiques està associada a uns continguts clau, i els continguts clau s'extreuen dels blocs de continguts. Hem fet el bucle, doncs. Dit d'una altra manera, quan estem treballant uns continguts matemàtics específics estem incidint en unes determinades competències bàsiques que formen part d'un determinades dimensions.

Les dimensions són agrupacions de competències bàsiques; i les competències bàsiques són, de fet, objectius d'aprenentatge. Amb l'aprenentatge per competències el punt de mira didàctic ha passat de centrar-se en els blocs acadèmics de continguts —càlcul, mesura, geometria..., és a dir, **pedagogia de l'ensenyament**— a focalitzar agrupacions d'objectius — o sigui, dimensions que agrupen competències bàsiques, és a dir, **pedagogia de l'aprenentatge**—. Ara avaluem competències i no pas continguts; aquest és el canvi de

⁶⁰ 10 competències bàsiques matemàtiques a Primària, i 12, a l'ESO.

paradigma. Però les dimensions, encara que de forma subreptícia en moltes àrees o matèries, ja eren presents en plantejaments curriculars anteriors.



En definitiva, la idea d'aprenentatge per competències i l'estructura del sistema educatiu al voltant d'aquesta idea no és una concepció pedagògica íntegrament nova. Com hem mirat d'exposar, la idea té components pedagògics rellevants que ja s'havien formulat en plantejaments educatius d'èpoques un punt remotes. Creiem que és beneficiós conèixer els antecedents de les competències perquè el professorat, principalment, no hagi de fer un *reset* pedagògic a l'hora d'entomar i portar a la pràctica les noves propostes. Tenir notícia dels antecedents és beneficiós perquè sent coneixedors d'aquest substrat conceptual podrem mirar-nos amb més fortalesa, més confiança i més apoderament els canvis educatius que se'ns proposen. Desatabalar el personal sense idiotitzar-lo i ancorar les noves reflexions en coneixements ja arrelats sempre serà més eficaç que no pas

esmenar tota la plana i, volent o no, transmetre la idea que tot és nou i amb prou feines res del que havia és reciclable.

APRENDRE A APRENDRE: UNA COMPETÈNCIA PARTICULAR

D'aprendre a aprendre, se n'aprèn?

Quins són els continguts clau d'aquesta competència?

Com es concreta l'aprendre a aprendre en el dia a dia?

Aprendre a aprendre és una de les vuit competències clau que el Parlament Europeu va recomanar com a eixos centrals dels sistemes educatius dels països de la Unió, el desembre de l'any 2006. És també una de les vuit competències bàsiques que va fixar la LOE aquell mateix any, quan ja es coneixia la recomanació del Parlament Europeu, tot i que encara no s'havia celebrat el ple que l'aprovaria. I és també una de les set competències clau de la LOMCE de 2013. L'aprendre a aprendre ve de lluny. Ja hem dit abans que la LOGSE de 1990 considerava l'aprendre a aprendre com la base de tota la resta de capacitats que el sistema educatiu es proposava conrear entre l'alumnat. Sens dubte, l'aprendre a aprendre té a veure amb la idea de formació permanent a la qual estem tots abocats d'ara endavant. El *lifelong learning* s'imposa tant sí com no en una societat en evolució constant en què coneixements d'avui potser ja no valen —o no valen tant— per demà, i menys encara per demà passat, i menys per l'altre, i una mica menys per l'altre... L'aprendre a aprendre té un vessant instintiu, de resposta a les exigències del medi. Si el medi és canviant, bé m'hi hauré d'adaptar si no vull quedar-ne exclòs. En aquest sentit, es tracta d'una reacció biològica, una conducta motivada per la necessitat de supervivència.

L'aprendre a aprendre s'inscriu en tots els àmbits de l'educació: l'educació formal, la no formal i la informal.⁶¹L'aprendre a aprendre envaeix, doncs, tots els àmbits de la vida, perquè ha de ser fruit de la interacció humana amb l'entorn vital. Pensem, per exemple, en la generació digital, en tots aquells que han nascut i han crescut interaccionant contínuament amb les tecles i les pantalles digitals. Constatem el benefici de la plasticitat cerebral humana que, en aquest cas, ha conformat les aptituds digitals dels membres d'aquesta generació i els ha tornat rotundament traçuts a l'hora de manipular reeixidament tota la gamma d'artefactes de base informàtica. Molt més traçuts que no pas ho solen ser, en general, els integrants de les generacions anteriors. El que saben els marrecs traçuts no ho han après a classe d'informàtica sinó amb la interacció amb els seus iguals i els aparells que tenen a l'abast. Educació informal.

Per tant, no es pot considerar l'aprendre a aprendre com una disciplina acadèmica més ni tant sols com una competència específica equiparable a la resta. L'aprendre a aprendre no s'aprèn, s'adquireix a partir de l'exposició personal a situacions que cal resoldre creativament amb l'activació combinada de les competències pròpies de cada individu. L'adquisició d'aquesta capacitat tan particular demana, això sí, una actitud favorable, una predisposició, un esperit de superació, un afany de recerca, una necessitat d'adaptació, unes ganes o voluntat de fer-ho. Aquests serien probablement alguns dels continguts clau

⁶¹ L'**educació formal** es basa en l'aprenentatge ofert normalment per un centre educatiu o de formació, amb caràcter estructurat (segons uns objectius didàctics, una durada i un suport) i que conclou amb una certificació. L'aprenentatge formal és intencional des de la perspectiva de l'alumne.

L'**educació no formal** es basa en un aprenentatge que no és ofert en un centre educatiu o de formació, tot i que té caràcter estructurat (segons uns objectius didàctics, una durada i un suport) i normalment no comporta una certificació. L'aprenentatge no formal és intencional des de la perspectiva de l'alumne.

L'**educació informal** és la que genera aprenentatges que s'adquireixen amb les activitats de la vida quotidiana, pròpies de la feina, la família o el lleure. No està estructurat (segons uns objectius didàctics, una durada i un suport) i normalment no comporta una certificació. L'aprenentatge informal pot ser intencional, però en la majoria de casos no ho és. És fortuït i aleatori.

de la competència d'aprendre a aprendre si, com les altres set competències recomanades pel Parlament Europeu, fos un objectiu d'aprenentatge "corrent".

A l'annex de la recomanació educativa publicada al diari oficial del Parlament Europeu es defineixen les competències clau com la combinació de coneixements, capacitats i actituds adequades al context. I s'hi afegeix que les competències clau són *"les que calen a totes les persones per a la realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació laboral"*. No entrarem aquí en la dificultat conceptual d'entendre les competències com la combinació de coneixements, capacitats i actituds. Diguem que el problema conceptual quedaria resolt si en comptes de parlar de capacitats es parlés d'habilitats, terme que, d'altra banda, es fa servir com a sinònim de capacitats en alguns enunciats d'aquest mateix annex de la referida recomanació europea. El que sí que ens interessa debatre aquí és la peculiar naturalesa de la competència d'aprendre a aprendre en relació a les altres set competències clau.

L'annex de la recomanació educativa del Parlament Europeu descriu cada una de les vuit competències clau a partir de la consideració dels tres components que les integren: els coneixements, les capacitats i les actituds.⁶² I val a dir que ho fa en cada cas d'una manera sistemàtica, metòdica. Quan aborda la competència d'aprendre a aprendre la defineix com *"l'habilitat per a iniciar l'aprenentatge i persistir-hi, per a organitzar el propi aprenentatge i gestionar el temps i la informació eficaçment, sigui individualment o en grups. Aquesta competència comporta ser conscient del propi procés d'aprenentatge i de les necessitats d'aprenentatge de cadascú, determinar les oportunitats disponibles i ser capaç de superar*

⁶² No ens podem estar de comentar com d'interessants resulten les dues notes a peu de pàgina referides a la competència en la llengua materna i la competència en llengües estrangeres. Les filigranes que s'han de fer de vegades entre els membres de la Unió per a aconseguir els seus estats membres! De la primera nota a peu de pàgina no sé què en pensarien els redactors i defensors de la Declaració Universal de Drets Lingüístics que aplega el treball de 61 ONG, 41 centres del PEN Club Internacional i 40 experts en drets lingüístics.

els obstacles amb la finalitat de concloure l'aprenentatge amb èxit". Per començar diu que aprendre a aprendre és una "habilitat", amb la qual cosa es continua contribuint a la maniobra de la confusió conceptual entre capacitats, habilitats i altres vocables de significat líquid i potser tèrbol. Tal com es planteja, la idea d'aprendre a aprendre podria ser pràcticament equivalent a la idea de metacognició, és a dir, a la consciència i el domini del propi procés d'aprenentatge. Sé on soc cognitivament, sé on vull anar i miro d'establir la ruta per arribar-hi, tot detectant, comprenent i superant progressivament els esculls que m'aniré trobant pel camí. Aquesta seria la clau, els desllorigador de la competència clau. Des del nostre punt de vista, però, aprendre a aprendre va més enllà i inclou, a més de la consciència sobre la pròpia situació cognitiva, l'autodidactisme, el fet de ser instructor d'un mateix, la interacció permanent amb l'entorn mutant i amb els altres fins al punt d'arribar a esdevenir en un individu una actitud rutinària, una posició epistemològica. Els traçuts digitals sovint han adquirit les seves habilitats de maneig tecnològic gairebé sense adonar-se'n i, en gran part, a través del joc. Ens atreviríem a dir que, en aquest terreny, han après a aprendre sense gaire consciència metacognitiva.

Anem, però, a l'anàlisi que la recomanació europea fa dels tres components de la competència aprendre a aprendre. El component "coneixements" el relaciona amb els sabers que cal tenir a l'hora d'optar a una feina o a uns objectius professionals, i a la consciència sobre les pròpies fortaleeses i febleses com a professional. El component "capacitats" de l'aprendre a aprendre s'identifica amb l'adquisició de la lectura, l'escriptura, el càlcul i les TIC (sic) com a palanca per a l'adquisició de nous coneixements i capacitats. Finalment, el component "actituds" de l'aprendre a aprendre s'ha de fonamentar —es diu— en la motivació i la confiança per a iniciar i acabar amb èxit l'aprenentatge al llarg de la vida. Tot i donant com a bones les explicacions sobre els tres

components d'aquesta competència clau, no veiem que pugui ser homologable a la competència en la llengua materna, la competència en llengües estrangeres, la competència matemàtica i la competència digital, que tenen una càrrega disciplinar molt clara per més que els currículums escolars les puguin associar a dimensions diverses dins de cada àmbit de coneixement. Tampoc veiem homologable la competència d'aprendre a aprendre amb les competències socials i cíviques, la competència del tenir sentit de la iniciativa i esperit d'empresa —l'emprenedoria, vaja— i la competència en consciència i expressió culturals, que tenen una naturalesa d'un marcat caràcter actitudinal. Tal com nosaltres entenem les vuit competències clau europees, unes fan referència als aprenentatges instrumentals —llengües, matemàtiques i el vessant digital actual corresponent— i les altres a tot un bloc de valors culturals —civisme, emprenedoria i identitat cultural—. I enmig d'aquestes dues categories apareix com un bolet la competència d'aprendre a aprendre, que es vol tractar com si fos una més de la colla, però que resulta tan sui generis i tan i tan transversal que costa d'emmotllar-la als paràmetres generals. Això es tradueix en la dificultat de considerar-la de forma certa i explícita en el dia a dia escolar, perquè en realitat la competència d'aprendre a aprendre és la conseqüència última d'un aprenentatge de caire competencial aplicat a totes les àrees i matèries. Des de l'òptica de la pedagogia de l'aprenentatge, la metacognició s'ha de fomentar en l'aprenentatge dels continguts de totes les àrees o matèries i no només en relació a la formulació de la competència de l'aprendre a aprendre. Des d'un enfocament competencial, l'esperit de recerca, l'ús combinat dels propis coneixements, habilitats i actituds, és a dir, l'activació de les pròpies capacitats, ha de regir la metodologia en qualsevol àmbit de l'aprenentatge.

La competència d'aprendre a aprendre hauria de plantejar-se, en definitiva, com a especialment vinculada a dos dels quatre pilars difosos per l'informe Delors de 1996: el saber i el saber fer. Aprendre a aprendre hauria de considerar-se com l'element resultant de la dinamització de les altres set competències i tenir, per tant, un rang propi diferenciat. Perquè aprendre a aprendre és, en últim terme, la garantia del *lifelong learning*.

3a part

PEDRES I SOTS

8 INCOMPETÈNCIES BÀSIQUES —O POTSER INCOMPETÈNCIES CLAU—

L'absència d'una competència és una incompetència?

Què entenem per incompetències bàsiques?

Només n'hi ha vuit, d'incompetències bàsiques? Quines?

Ja hem explicat a l'inici, a l'apartat *Justificació*, perquè parlarem de vuit incompetències bàsiques i no pas de qualsevol altra quantitat. Segur que n'hi ha més, de vuit. De fet, en les pàgines precedents podem trobar moltes consideracions crítiques respecte al funcionament dels sistema educatiu que podrien formular-se com a incompetències bàsiques, és a dir, com una manca de solvència operativa, o una manca de capacitats, o una manca de precisió, o simplement com un despropòsit. El terme incompetència pot tenir un abast semàntic molt ampli. Nosaltres hem seleccionat vuit incompetències bàsiques que són realment pals a les rodes del sistema educatiu i que fan de mirall en negatiu de les vuit competències clau que, tot i ser implícitament vigents a Catalunya, mantenen actualment una certa invisibilitat en el currículum. A ulls nostres, les incompetències que tot seguit exposem i argumentem són ben visibles i determinants, de manera que ens atrevim a pronosticar que si s'aconseguís erradicar-les es produiria una millora molt substancial en el funcionament del sistema educatiu, que vol dir obtenir un benefici per al conjunt de la població i, especialment, per a infants i joves.

Per un altre costat, hem de dir que aquest és l'apartat d'aquest treball en què es reflecteix més la nostra experiència com a educadors, la nostra praxis. Aportem raons

teòriques per defensar el caràcter d'incompetència de cada un dels elements o factors enunciats, però s'hi barreja sovint la vivència personal. I vivència pot voler dir contacte i contrast amb la realitat, però també percepció subjectiva. Sigui com sigui, les incompetències que detallem a continuació són bàsiques; són incompetències clau, si voleu. A parer nostre, es tracta d'incompetències de rang superior. No són, però, ni absolutes ni màgiques: ni ho expliquen tot, ni tenen en la seva negació el remei a tots els mals del sistema educatiu. Vegem-les i valorem-les, doncs.

1- ELS CENTRES DE MÀXIMA COMPLEXITAT

Vam treballar durant sis cursos en un centre de màxima complexitat del barri de Sant Cosme, al Prat de Llobregat. No ho diem amb afany d'atribuir-nos cap heroïcitats ni d'acumular mèrits al nostre currículum professional. La nostra experiència en aquest entorn educatiu és menor comparada a la de moltes persones que hi han dedicat o hi dediquen una part molt important de la seva vida laboral. Però és obligat fer-hi referència si ens proposem parlar dels centres de màxima complexitat com una de les vuit incompetències bàsiques que aquí enunciem.

El terme "màxima complexitat" és, sens dubte, eloqüent, fins i tot tècnicament precís, però no per això deixa de ser un eufemisme. Els centres de màxima complexitat són centres d'extrema duresa per als professionals que hi treballen. Cal tenir una bona cuirassa anímica, una malla emocional, per poder resistir amb enteresa els embats d'aquells que són víctimes de les desigualtats socials i d'unes condicions de vida desfavorables, i a la vegada, botxins inconscients dels qui, paradoxalment, pretenen rescatar-los per via de l'acció educativa transformadora.

Els mestres i les mestres, el professorat en el seu conjunt, el personal d'administració i serveis, el monitors del menjador i els d'esports i activitats de lleure, els tècnics

d'integració social, els i les treballadors socials, els equips diversos de suport educatiu (psicopedagogs, psicòlegs clínics, logopedes, fisioterapeutes, personal sanitari...), els equips directius... que treballen en els centres de màxima complexitat mereixen el reconeixement més gran i més sincer per la seva feina diària. Tots aquests agents educatius i, concretament, els responsables més directes de l'educació de l'alumnat d'aquests centres, que són els mestres, no estan prou reconeguts per l'administració educativa. I quan diem reconeixement no ens referim només als mecanismes establerts per al còmput de mèrits professionals⁶³ sinó al suport directe, personal, dels responsables educatius més immediats. Els mestres d'aquests centres no es poden sentir mai sols, no poden viure la seva situació professional com una circumstància personal adversa, no poden entendre-la, en el pitjor dels casos, com una fatalitat. Els mestres dels centres de màxima complexitat necessiten un reconeixement explícit, un reconeixement verbal, molts copets sincers a l'esquena, moltes floretes, molta complicitat anímica per part de l'administració educativa. Els mestres d'aquests centres s'han de sentir prestigiats, valorats, estimats, reconeguts... professionalment. I diríem que no se'n poden sentir gaire. No es tracta d'un reconeixement pel reconeixement ni de lloances gratuïtes o fictícies, no es tracta d'una proclama retòrica amb ínfules filosòfiques en relació a la gran funció social que estan duent a terme. Els mestres que treballen en centres de màxima complexitat necessiten un reconeixement constant i efectiu perquè és de justícia, perquè només així poden sentir-se agents acreditats de la intencionalitat educativa que és inherent a un centre qualificat com de màxima complexitat. Perquè els mestres són el factor clau de qualsevol intervenció educativa en un entorn escolar. Cal, doncs, professionalitzar el tracte que els mestres

⁶³ Cada any treballat en un centre de màxima complexitat acredita el doble de puntuació com a mèrit, per al professorat.

que treballen en aquests centres reben per part de l'administració educativa. Cal que hi treballin, això sí, els més preparats i no els que amb tota legitimitat ocupen números alts en les llistes d'interinatge i aspiren, d'entrada, a tenir simplement un lloc de treball a l'ensenyament. Cal que tinguin un horari laboral específic, marcadament diferent a l'estàndard dels companys de la resta de centres, perquè han de poder actuar més que ningú altre en condicions estructurals òptimes i les actuacions han de fonamentar-se en tot un treball de planificació cooperativa i una complicitat estratègica. I parlem de cooperació i complicitat perquè és obvi que en aquests contextos no valen les iniciatives individuals heroiques; més que mai, s'imposa el treball en equip i els objectius i criteris d'actuació consensuats. Cal que els mestres disposin dels recursos materials necessaris per fer bé la seva feina sense retallades, sense estretors, amb una mesura pressupostària que es regeixi per criteris de sostenibilitat i eficàcia pedagògica, i no pas per mecanismes d'assignació de recursos d'acord amb barems de tipus genèric amb especificitats. I cal també, deixeu-nos-ho dir, que aquests mestres, que són dones i homes amb una gran responsabilitat sobre les seves espatlles, tinguin un complement salarial molt significatiu, com un component més del reconeixement social atorgat a la seva tasca professional. Determinades especialitats o ocupacions específiques d'altres oficis tenen aquests complements salarials, per què no els han de tenir els mestres que treballen en centres de màxima complexitat, doncs?

La complexitat és a fora

Parlem de centres de màxima complexitat, però, en realitat la complexitat és a fora, al barri o a l'entorn en què s'insereix el centre. No podem recompondre favorablement la realitat només des de dins del centre. En el comportament i l'actitud de l'alumnat sovint s'hi reflecteix el món que viuen portes enfora de l'escola o de l'institut. Els

centres educatius, difícilment poden aspirar a exercir una funció transformadora de la realitat si no treballen amb la complicitat de la comunitat que els envolta. Perquè les causes de la complexitat educativa són en el context socioeconòmic. La màxima complexitat no es produeix entre les classes altes, entre les famílies benestants, sinó en zones marginals, entre la població més humil, entre les persones més febles, més vulnerables, més desfavorides. L'actuació en centres de màxima complexitat és una qüestió de justícia social, de lluita per l'equitat, un valor del qual en parlava la LOE de 2006 i en parla també la LOMCE del 2013. No hi ha qualitat educativa sense equitat, perquè l'escola no pot ser reproductora de les diferències socials sinó un instrument essencial per a la igualtat d'oportunitats, una palanca de trencament dels desequilibris econòmics i socials. Si no ens creiem de debò que els alumnes atesos als centres de màxima complexitat tenen els mateixos drets que els nostres fills i, per tant, haurien de tenir les mateixes altes expectatives de futur, no estem defensant pròpiament el sentit genuí de l'equitat. Si els barris conflictius, amb bosses de pobresa, amb famílies que viuen situacions de precarietat extrema, amb una composició social de procedència ètnica i cultural ben diversa, amb focus de delinqüència o d'activitats econòmiques il·legals en punts determinats, amb una població amb un nivell cultural baix susceptible de ser més fàcilment manipulada pels cants de sirena del consumisme i la frivolitat més descarada dels programes televisius escombraria..., si aquests barris que etiquetem de conflictius perquè acostumen a ser-ho —i fent-ho des de la distància i la seguretat personal, repapats a la butaca de casa, ens quedem tan amples i costa poc d'etiquetar el que sigui— no reben l'impacte de polítiques socials transformadores, els centres educatius —l'educació formal— no poden fer contrapès a l'educació informal que actua des de les conductes, les relacions i els valors familiars i

socials que predominen en els àmbits de vida extraescolars dels alumnes. El desenvolupament de la personalitat dels alumnes s'executa més a fora que a dins de l'escola. Per això és imprescindible comptar amb la complicitat de les famílies, de les entitats socials, dels col·lectius ciutadans, en la dinàmica interna de l'escola. Per això és necessari que l'escola tingui aliats, perquè l'escola o l'institut no és una institució intrusa sinó un component de la comunitat veïnal a la qual serveix i de la qual forma part. Per això existeixen els anomenats plans educatius d'entorn o també, darrerament, la iniciativa batejada com Educació 360. Però aquesta és una qüestió que configura una altra incompetència bàsica i que debatrem, per tant, en un altre punt.

¿Por qué existe la escuela?

En els centres de màxima complexitat sovint hi ha un divorci entre la sensibilitat cultural, els horitzons vitals, els valors més medul·lars i, en definitiva, els interessos generals de l'alumnat, d'un costat, i el programa educatiu que s'hi ofereix, de l'altre. Amb això no volem dir que el professorat no sigui plenament conscient de la realitat que viuen els seus alumnes i, freqüentment, no faci mans i mànigues per seduir-los. Malauradament, massa vegades no hi ha encanteri ni pirotècnia de colors que pugui fer prou contrapès a la mirada esbiaixada nascuda al barri, a l'entorn social, a la mateixa família, d'on prové l'alumne. Un dels factors que intervenen decididament en el fracàs acadèmic és la manca de predisposició escolar d'infants i joves. Els alumnes van a escola sense tenir-hi una predisposició favorable i, de vegades, com més grans són, menys en tenen.

¿Por què existe la escuela? Aquesta pregunta ens la va fer una noieta de catorze anys de l'Institut Escola del Prat, del barri de Sant Cosme, quan hi exercíem la tasca docent. Aquest institut escola té alumnes des d'Educació Infantil fins a l'ESO i tots, sense

excepció, són gitanos. Al barri de Sant Cosme la comunitat gitana ve a ser, aproximadament, un 15% del conjunt total de la població. Al centre de què parlem, però, no hi va cap infant ni adolescent que no sigui gitano. Els únics “païos” del centre són el professorat i el personal que hi treballa. A la pràctica, l’institut escola ha esdevingut un centre per a gitanos. Arribats aquí, cabria preguntar-se si és que hi ha un centre educatiu per a cada col·lectiu ètnic del barri. No, per descomptat, quina bestiesa! El cas és que contravenint els principis d’interculturalitat i d’escola inclusiva, en un moment determinat l’administració va decidir fer un centre de l’*apartheid*, un centre on només hi van gitanos, encara que, certament, hi ha gitanos que van a altres centres del barri o del municipi. Val a dir que això és així malgrat l’esforç, el treball constant, la voluntat i la tenacitat de l’equip directiu del centre, que voldria que tant a Educació Infantil, com a Primària i com a l’ESO, hi arribessin infants i adolescents de la multiplicitat d’orígens ètnics i culturals que avui dia poblen el barri. No és gens fàcil exercir una responsabilitat des de l’equip directiu de centres estigmatitzats com aquest. El nostre reconeixement més sincer, doncs, a la seva feina. La noieta que ens va llançar la pregunta reproduïda unes línies més amunt formava part d’aquest context educatiu, és clar. Era una nena permanentment endormiscada, perquè moltes nits les passava fins a altes hores de la matinada xatejant amb el seu telèfon mòbil d’última generació. A l’aula s’adormia sovint, literalment. El dia que ens va fer la pregunta com si res, asseguda, el cap inclinat i amb el cos decantat cap a un costat i repenjat en un dels colzes apuntalat sobre la taula, vam pensar que, miraculosament, teníem a davant la reencarnació d’Ivan Illich, Everett Reimer o Paul Goodman.⁶⁴ ¿Com podia aquella

⁶⁴ Ivan Illich, Everett Reimer i Paul Goodman són tres dels pensadors més destacats que, al llarg de l’últim terç del segle XX van teoritzar sobre la funció de la institució escolar i, des de posicions

alumna de tarannà passiu, amb un retard escolar derivat bàsicament del seu alt nivell d'absentisme escolar, aparentment gens tendent a la reflexió o a la profunditat de pensaments, formular-nos una pregunta d'aquella fondària? “¿Por qué existe la escuela?” volia dir “no entenc per què s’han inventat un lloc on ens fan venir cada dia a passar hores tancats en unes aules, en un edifici envoltat per una tanca, i amb gent com vosaltres, els profes païos, que s’entossudeixen a matxucar-nos amb deures de llegir i escriure que ens semblen un càstig i que no ens interessen gens”. Llegir i escriure, aquesta era segurament l’única raó que justificava l’existència de l’escola a ulls de la noia; però quan bé o malament ja en saps —més malament que bé—, què hi fas a l’escola? Realment, alumnes i professorat vivíem en dos mons ben diferents i el món intersecció, que era el recinte escolar, era un allioli negat, un encontre sense afinitats de base. La noieta de la pregunta tenia com a preocupació central de la seva vida en aquell moment cercar parella, trobar-la, fer el *pedimiento*⁶⁵ amb tota solemnitat i seguint la litúrgia gitana tradicional, i casar-se una mica més endavant (però no gaire més endavant). Treure’s el graduat escolar acabant l’ESO no era un objectiu propi del seu horitzó personal, malgrat que el professorat ens escarrasséssim a fer-li prendre consciència sobre la importància de tenir el títol d’estudis bàsics, poder fer algun cicle formatiu i optar a una feina mínimament qualificada. I encara més, és clar, fer-la conscient de la transcendència de poder construir una vida pròpia gràcies als estudis, sense dependre totalment d’un marit ni estar relegada per sempre a les funcions pràcticament exclusives de parir fills, fer-los créixer i assumir les feines

ideològiques anarquitzants —cadascun amb els seus matisos—, van proposar l’abolició de l’escola o, si més no, de l’obligatorietat d’assistir-hi.

⁶⁵ Celebració de la proclamació pública del futur aparellament matrimonial d’un noi i una noia gitans, que a partir d’aquest moment esdevenen promesos, i que comporta el lligam reconegut entre dues famílies.

domèstiques de la llar. En la balança de la vida, el pes de l'escola era, en aquest cas, molt inferior al de la família i l'entorn cultural gitano. "*Yo no voy a trabajar nunca*"⁶⁶, va ser una segona frase que va sorgir arran dels nostres intents de parlar sobre la conveniència d'obtenir el graduat escolar i aspirar a alguna cosa més a banda de criar fills. La mare d'aquesta noia era joveníssima —menys de trenta anys— i no havia treballat mai. El marit, el pare de la noia, era analfabet total, però en canvi guanyava molts diners, no podríem dir-vos com. Qui ho diu que els estudis, l'escola, són la porta d'accés a un benestar econòmic i a una vida més plena pel que fa a la satisfacció personal o emocional?

La pregunta de la nostra alumna era, de fet, retòrica. Per ella, l'escola no caldria que existís. La impotència del professorat és ser incapaç d'obrir noves expectatives en la vida del seu alumnat. Dos mons: el seu i el nostre. La noieta de qui parlem no era una estudiant brillant, ans al contrari; però tampoc era un cas diferent en essència a la major part de les noies alumnes del centre.

Un altre dia, un noi ens llançava també una pregunta punyent: *¿La escuela es como la cárcel, no?* Per què?, li vam demanar. *Estamos aquí encerrados sin poder salir a la calle, cuando suena un timbre salimos al patio, luego estamos en clase venga a hacer faenas... y los lavabos cerrados, que hay que pedir permiso y que te los abran si es que te dejan ir...*". El xicot sabia de què parlava, perquè ell, com altres companys, tenia familiars molt propers tancats a la presó i hi havia anat més d'un cop a visitar-los. No, l'escola no era una presó i els profes no érem carcellers. Però els alumnes, que segurament no saben o han oblidat o no tenen present que hi ha una figura retòrica

⁶⁶ La nostra alumna parlava sempre en castellà, com la resta dels seus companys i companyes. Entenia perfectament el català col·loquial, però no el parlava mai. De fet, no el sabia parlar, tot i que estava fent tota l'escolaritat en català. Fora del centre, el català és una llengua estranya, pràcticament inexistent. Coses dels centres de màxima complexitat.

literària que és la comparació, són capaços d'establir comparacions com aquesta, perquè el món dels païos —les institucions i les seves normes— no s'entén des de la marginalitat.

Com a tot arreu, al centre de què us parlem hi havia dies bons, dies per esborrar de la memòria i dies que ni una cosa ni l'altra. Una de les situacions que no ajudaven a aixecar els ànims i fer que hi hagués més dies bons era sentir com un mestre o una mestra dels més veterans comentava que havia tingut la visita d'un pare o d'una mare que eren exalumnes seus i que constatava que com a pare o mare no mostraven ser millors del que havien estat els seus pares —ara, avis— en el seu moment. És a dir, el pas per l'escola, la influència dels mestres que els van educar o, si més no, instruir, no els havia “modelat” prou com per aconseguir que la seva conducta d'adults fos més reflexiva, més respectuosa, més analítica, menys visceral, que la dels seus progenitors. Tenir aquesta sensació d'inutilitat, ni que sigui només instantània i passatgera, genera malestar personal. Estem segurs que la presència de l'escola i la feina dels mestres no és estèril, en absolut, però és decebedor i desentusiasmant topar amb indicadors ben reals que posen en evidència la correlació de forces desiguals entre la institució escolar i l'ambient de vida extraescolar de l'alumnat atès en centres de màxima complexitat. Si més no, per no ser maximalistes, això és així en una part dels centres de màxima complexitat.

Possiblement, el centre de què us parlem és d'una complexitat extrema dins de les màximes complexitats. A Catalunya tenim actualment al voltant de 340 centres d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Especial i Educació Secundària catalogats per l'administració com de màxima complexitat sobre un total d'uns 5.500 centres, entre públics i concertats. Els centres de màxima complexitat són

aproximadament un 6% del total. Aconseguir anivellar els resultats educatius d'aquests centres amb la resta no és una qüestió que hagi de dependre de l'estadística. Si només hi hagués un únic centre d'aquestes característiques en tot el país, els seus alumnes no haurien de ser menystinguts pel fet de ser pocs en relació a tota la població escolar i, en estricta justícia, mereixerien tenir les mateixes oportunitats de promoció acadèmica que la resta de conciutadanes i conciutadans. No podem desconsiderar aquest 6% de centres simplement perquè no són tants. Al contrari, aquest 6% posa a prova la veracitat de les proclames solemnes de la llei: *"Equitat i qualitat són dues cares d'una mateixa moneda. No és imaginable un sistema educatiu de qualitat en el qual no sigui una prioritat eliminar qualsevol indici de desigualtat. No hi ha més falta d'equitat que la d'un sistema que iguali en la desídia o en la mediocritat. Per a la societat espanyola no n'hi ha prou amb l'escolarització per atendre el dret a l'educació, la qualitat és un element constituent del dret a l'educació"*.⁶⁷ Efectivament, no n'hi ha prou a tenir tots els infants escolaritzats; cal que tothom pugui tenir les mateixes expectatives d'èxit educatiu i, en aquest sentit, els centres de màxima complexitat són una prova de foc. L'escola hauria de contribuir de forma decisiva a l'eliminació de la marginalitat social, a l'erradicació de les fàbriques de delinqüència que tenen la seva detestable font d'energia en la misèria, la precarietat, les desigualtats socials, l'analfabetisme funcional, el consumisme desbocat, la manca d'expectatives personals, els trastorns emocionals vinculats a la falta d'autoestima... L'administració educativa hauria d'esforçar-se a posar-hi remei, a reconvertir aquesta "incompetència bàsica" en una competència clau, en un punt fort del sistema educatiu, desoïnt les veus feixistes que argumenten que atendre de forma especialment acurada aquestes bosses de

⁶⁷ LOMCE, 8/2013, de 9 de desembre, apartat III del preàmbul.

marginalitat va en detriment de l'atenció a la resta de ciutadania. Per això és important fixar-se en aquelles pràctiques educatives reeixides, en aquells centres de màxima complexitat que obtenen bons resultats acadèmics. Aquest és el cas de l'escola Joaquim Ruyra, de l'Hospitalet de Llobregat, i de l'escola Mare de Déu de Montserrat, de Terrassa. Ens consta, perquè hem pogut comprovar-ho directament, que aquests dos centres estan fent una labor de difusió dels seus programes i mètodes educatius, a més de la seva tasca professional diària. Reben visites pedagògiques d'altres centres, d'altres mestres, interessats a conèixer com s'ho fan. L'administració educativa hauria de ser altaveu de les pràctiques d'aquestes escoles que són llavor de canvi. Que s'encomani l'èxit, que es transfereixin els plantejaments pedagògics que ens mostren l'evidència d'uns bons resultats.

2. ELS PLANS EDUCATIUS D'ENTORN

L'escola de la societat 2.0, de la societat dels internautes, dels navegants de l'espai telemàtic, no té el pes que aquesta mateixa institució havia tingut en èpoques anteriors. El que passa fora de l'escola pesa molt en el modelatge dels infants i joves. Encara avui hi ha gent que encomana a l'escola i al professorat la solució de tot, el tractament de totes les qüestions educatives que afecten infants i joves. De vegades, exigir a l'escola que resolgui tota la diversitat d'aspectes de la vida susceptibles de ser considerats "educables" va de bracet d'una actitud d'inhibició o desídia per part de mares i pares. Als anys vuitanta, mentre exercíem la docència en una escola del barri de Sant Roc de Badalona, un barri humil poblat per classe obrera, el pare d'un alumne de cinquè de primària molt mogut i entremaliat, em deia en una de les entrevistes que

vam mantenir, que l'escola s'havia de preocupar absolutament de tot el que afectava el seu fill i intervenir-hi. Sense dir-ho exactament amb aquestes paraules, venia a dir que l'escola havia d'educar i no només instruir. Aquell pare, que treballava en un diari important editat a Barcelona i mostrava un nivell cultural superior a la majoria de les famílies que portaven els seus fills a aquell centre, tenia inquietuds socials i manifestava, certament, una preocupació per l'educació del seu fill. D'alguna manera, es plantejava el paper institucional de l'escola i delegava en l'escola l'enorme responsabilitat d'aconseguir que el seu fill fos una persona instruïda i educada, responsable i sociable. Davant les exigències d'aquell pare, fetes en un moment determinat d'aquella entrevista amb un punt d'irritació i acusació cap a nosaltres i el centre, vam demanar-li si no s'havia aturat a pensar que el seu fill es passava sis hores diàries a l'escola i les divuit hores restants del dia a fora i que, per tant, també ell o la família eren, vulguis que no, responsables de l'educació del seu fill. Podia ser que a l'escola no ho féssim prou bé, però semblava clar que, al llarg del dia, hi havia moltes hores d'educació en què l'escola no hi era i, per tant, el seu fill era "educat" per algú altre. Sense ànim d'eximir l'escola de les responsabilitats inherents a la seva funció social, el missatge transmès a aquell pare amoïnat era que fos conscient de la influència educativa de la vida extraescolar.⁶⁸

L'escola educa; l'entorn, també. Ho sap i ho defensa amb contundència el pedagog italià Francesco Tonucci en la seva obra *La ciutat dels infants*. En essència, la seva tesi és que si aconseguim tenir unes ciutats a mida dels infants, tindrem unes ciutats més

⁶⁸ Cal tenir present, a més, que estem parlant, en aquest cas, dels anys vuitanta del segle passat, quan encara no s'havia produït l'explosió de l'ús social expansiu d'internet i de les xarxes socials, i els mòbils no havien fet encara la seva aparició entre la població. L'impacte de les noves tecnologies de la comunicació sobre infants i joves encara no s'havia produït i mares i pares no tenien els neguits que l'ús d'aquestes tecnologies per part dels seus fills comporta sovint.

humanes. Per això una de les seves múltiples propostes per fer les ciutats més segures i habitables per als infants és crear el consell d'infants, un òrgan consultiu format per nenes i nens que té com a missió fer sentir la seva veu, que els adults puguin escoltar les seves idees, els seus suggeriments. I que es puguin valorar seriosament i dur a la pràctica allò que proposen. Els consells dels infants són, a més, una pràctica i un exercici de la democràcia. Educar en la democràcia des de la democràcia, des del diàleg, des del respecte mutu, des de la confrontació argumentada de parers. Al nostre país, ajuntaments com el del Prat de Llobregat, que és la localitat on treballem actualment, fa anys que compten amb un consell dels infants, i podem acreditar que amb plena satisfacció per part de tothom. La composició d'aquests consells es va renovant parcialment cada any d'acord amb uns mecanismes establerts que en garanteixen la vivacitat i representativitat municipal. La presència dels infants que formen part del consell no només afecta els mateixos infants escollits, sinó els centres escolars d'on provenen, els seus barris i les seves famílies. La dinàmica dels consells dels infants afecta, per tant, una suma d'entorns socials i familiars del municipi i fa que la seva existència i raó de ser impregni també directament el món dels adults que no es dediquen ni directament ni indirecta a la política. Fem, per tant, estimulació de la participació ciutadana des de la intervenció social dels petits.

L'escola necessita la intervenció educativa de l'entorn

Des de l'any 2005, a Catalunya comptem amb els Plans Educatius d'Entorn, impulsats pel Departament d'Educació de la Generalitat. Es tracta d'una iniciativa de cooperació educativa amb els municipis, que té com màxima finalitat "aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat" (sic) i "contribuir a la cohesió social, mitjançant l'equitat, l'ús de la

llengua catalana, l'educació intercultural, i el foment de la convivència”(sic). Els Plans Educatius d'Entorn⁶⁹ són, de fet, un reconeixement de la rellevància de l'educació no formal i l'educació informal.⁷⁰ Els centres educatius, que són les institucions de l'educació formal, necessiten la complicitat dels altres àmbits educatius per incidir amb èxit en la formació del seu alumnat. Els centres educatius necessiten la col·laboració dels agents que, volgutament o no, intervenen en l'educació dels infants i joves durant les 18 hores diàries en què aquests no són a l'escola o l'institut. A més de les dues grans finalitats dels PEE exposades unes línies més amunt, hi ha cinc objectius que esdevenen, a l'enans, cinc eixos d'actuació d'aquests plans d'intervenció educativa. Són aquests:

- 1.- Contribuir a la millora de les condicions d'escolarització i a l'èxit acadèmic.
- 2.- Potenciar l'educació en valors, el compromís cívic i la participació dels alumnes en espais de lleure.
- 3.- Potenciar la implicació de les famílies en l'educació dels fills i la participació en la vida escolar.
- 4.- Millorar la presència i l'ús social de la llengua catalana com a llengua compartida i de cohesió, en un marc de respecte i valoració de la diversitat lingüística.
- 5.- Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents educatius que operen en el territori.

⁶⁹ D'ara en endavant ens referirem als Plans Educatius d'Entorn amb l'acrònim PEE.

⁷⁰ A la pàgina 85, en la nota al peu de pàgina número 61, hem definit l'educació formal, l'educació no formal i l'educació informal.

Durant el curs 2017-2018 hi va haver 128 PEE, que afectaven 109 municipis, 1.293 centres i un total de gairebé 410.000 alumnes.⁷¹ A partir de les xifres podem veure el got mig ple o mig buit. El que és important, però, és valorar la incidència que han pogut tenir aquests PEE en els territoris en què han estat implementats. I la incidència serà molt variable, perquè cada PEE és un conveni d'actuació entre el Departament d'Educació de la Generalitat i un ajuntament. Tants caps, tants barrets. El que sí que podem afirmar de forma genèrica és que l'articulació de totes les entitats i agents educatius d'un mateix municipi amb implicació i complicitat dels centres educatius és un terreny d'intervenció educativa i comunitària que té encara molt camp per córrer. Un dels aspectes a millorar és, sens dubte, la coneixença dels PEE per part del professorat i fins i tot dels equips directius dels centres. El desplegament de les actuacions sorgides en els PEE no són sempre reconegudes i identificades com a tals pels protagonistes de la intervenció educativa portes a dins dels centres. És a dir, que una de les parts conxorxades desconeix l'abast de la conxorxa —o potser la seva mateixa existència—. Quan treballàvem a l'Institut Escola del Prat, de Sant Cosme, ens va arribar un dia a oïdes que hi havia un pla educatiu d'entorn, però en desconexíem el contingut i mai ningú no ens en va parlar ni tan sols ens va fer saber que existia. Teníem uns aliats al barri i no ho sabíem. És clar que coneixíem la presència de figures diverses fent tasques diverses; però no sabíem ben bé qui era qui i qui feia què.

Els centres de màxima complexitat i els seus barris són clarament espais per a la implementació imprescindible dels PEE. Però cal aconseguir una major efectivitat en ple segle XXI. Sabem que les ciències humanes no poden tenir la precisió d'un

⁷¹ Entre aquestes dades no s'hi comptem la seixantena de centres de màxima complexitat del Consorci d'Educació de Barcelona, el 98,51% dels quals, segons dades oficials, estan adherits a un PEE.

laboratori, el control en el procés d'investigació o en l'aplicació d'un grau propi de les ciències empíriques. Però sí el rigor, els plantejaments metòdics, el seguiment objectiu. En una època en què els avenços científics ens enlluernen a diari i aconseguen fites que fa poc ens semblaven impensables,⁷² resulta doblement dolorós no aconseguir posar fi als guetos, a la marginalitat extrema, als focus generadors de vides humanes marcades per la desgràcia, la infelicitat, la violència i el primitivisme. No és just que a les opulentes societats occidentals perdurin les bosses de marginació, com no és just que les desigualtats entre la població mundial siguin cada cop més accentuades. Els PEE haurien d'incidir, si més no, de manera rotundament reeixida entre la nostra població, entre els nostres infants i joves. Perquè som una civilització científicament i tecnològicament avançada. Potser el món ens va gran, però el món petit dels nostres barris, de les nostres ciutats, l'hauríem de tenir més apamat. Després de gairebé quinze anys de PEE, tenim uns 340 centres que hem de classificar com de màxima complexitat. Continuarem tenint-los d'aquí a quinze anys més? En tindrem més encara? Haurem aconseguit, si més no, rebaixar-ne la complexitat de manera controlada i planificada? L'administració educativa ja està movent fitxa engegant un pla pilot que es coneix com a PEE 0-20 —perquè vol abastar la població de 0 a 20 anys d'edat—, que el curs 2018-2019 entra en fase de pilotatge i experimentació en cinc municipis.

Al propòsit dels PEE s'hi ha afegit els darrers temps el projecte Educació 360, una iniciativa sorgida des de diversos actors dinamitzadors de la vida municipal i la reflexió

⁷² Només cal que pensem en la cursa desenfrenada de les tecnologies de la comunicació, l'evolució dels mitjans de transport i el futur que se'ns anuncia, els avenços de la medicina, els progressos de la neurociència, o la conquesta de l'espai celeste, per citar uns quants exemples del progrés científic i tecnològic de la humanitat.

pedagògica, com són la Diputació de Barcelona, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya i la Fundació Jaume Bofill, que proposen que “el model educatiu promogui i integri els aprenentatges i l’educació que es produeixen en tots els temps i espais de la vida de les persones, connectant l’escola, les famílies i tots els recursos i actius de la comunitat” (sic). L’Educació 360 va dirigida als municipis, que són l’espai natural de la vida comunitària, i en aquest sentit s’adreça als ajuntaments com a institucions representatives de la ciutadania en l’àmbit local. L’Educació 360 està definida per quatre grans vectors:

- 1.- Generar més i millors oportunitats educatives.
- 2.- Connectar els aprenentatges i l’educació lectiva i no lectiva.
- 3.- Promoure i garantir l’equitat i la igualtat d’oportunitats.
- 4.- Construir una aliança: desenvolupar la lògica col·laborativa i comunitària.

Caldrà veure en un futur força immediat com es conjuguen els PEE i la iniciativa Educació 360, dues actuacions sorgides d’àmbits diferents que comparteixen objectius i van dirigides a les mateixes entitats municipalistes. L’articulació efectiva dels agents educatius de l’entorn ha estat fins ara el que en el context d’aquestes pàgines considerem una incompetència bàsica. Esperem que els aires de renovació que ara es respiren puguin ser un indicador real d’una millora profunda del treball educatiu des de l’òrbita comunitària.

3. L'ALLARGAMENT DE L'ESCOLARITAT OBLIGATÒRIA PER DALT I PER BAIX

En el nostre sistema educatiu, les etapes d'escolaritat obligatòria abasten actualment deu anys. Des dels sis anys d'edat i fins als setze tothom ha d'estar escolaritzat. Queden fora de l'obligatorietat, per tant, l'Educació Infantil, per la banda de baix, i els Cicles Formatius i el Batxillerat, per la banda de dalt.

L'Educació Infantil està organitzada en un primer cicle per a infants de 0 a 3 anys d'edat —atesos en llars d'infants o escoles bressol— i en un segon cicle per als petits de 3 a 6 anys d'edat —atesos en el que tradicionalment s'ha anomenat parvularis—. El cicle de parvulari, de 3 a 6 anys, està molt estès entre el conjunt de la població, de manera que pràcticament la totalitat d'infants d'aquestes edats estan escolaritzats. L'escolarització en els centres que depenen de la Generalitat, siguin públics o privats concertats, és gratuïta. El curs 2017-2018 el nombre d'alumnes en places públiques o concertades a Educació Infantil de segon cicle era de 215.164, mentre que el nombre d'infants d'entre 3 i 6 anys a Catalunya l'any 2017 era de 231.040.⁷³ Aquests gairebé 16.000 alumnes que hi ha de diferència entre els matriculats a centres dependents de la Generalitat i la resta d'alumnes fins a arribar al total de la població d'aquestes edats, hem de pressuposar que gairebé tots són alumnes d'escoles privades no concertades, tret, tal vegada, d'una mínima part molt reduïda que no estan escolaritzats.

L'Educació Infantil és una etapa educativa rellevant. Els infants no són un full en blanc quan inicien l'escolaritat obligatòria a primer d'Educació Primària, com es podia pensar en les èpoques anteriors als moviments de l'escola activa i l'inici de la psicologia evolutiva. Afortunadament, la majoria d'infants de sis anys han passat prèviament per

⁷³ Dada obtinguda des de l'IDESCAT, a partir del Padró continu de l'INE.

un parvulari i han tingut, per tant, l'oportunitat de socialitzar-se més enllà de la pròpia família i de sistematitzar els primers aprenentatges de caràcter escolar. Al parvulari, els infants creixen estimulats intencionadament mentre madura el seu sistema nerviós. En aquest entorn, els infants intensifiquen la progressió en el domini del llenguatge i inicien el camí de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Aprenen també a quantificar la realitat i a descobrir de mica en mica els elements del món natural i de la vida social. La vivència de les tradicions i de l'imaginari literari popular, l'estimulació de la seva capacitat creativa plàstica i musical, les sortides i les excursions... tot plegat atorga relleu a la percepció d'un univers que van descobrint a través de les experiències proposades. El recorregut d'un infant pel parvulari, les capacitats que hi desplega o hi adquireix, resulta d'enorme transcendència a l'hora de creuar la porta que el du al primer curs de l'Educació Primària. De fet, a cicle inicial de Primària, ja s'hi compta, amb el parvulari. Si és així, si es considera que l'Educació Infantil és cabdal no només pel que suposa d'estadi anterior a l'Educació Primària sinó pel valor que té en ella mateixa com a intervenció d'acompanyament i estímul a l'evolució psicològica pròpia d'aquestes edats, caldrà convenir que el segon cicle d'Educació Infantil, moment en què els infants ja tenen una certa autonomia motora i una capacitat primerenca de relació amb els altres i l'entorn, hauria de formar part de l'itinerari educatiu obligatori de tots els infants. És veritat que el terme "obligatorietat" és una paraula lletja, que fàcilment s'associa a imposició, a limitació de la llibertat. Si fem una mirada al món, però, i ens fixem en dades esfereïdores com les que ens informen que al voltant d'uns 168 milions de nenes i nens són víctimes del treball infantil⁷⁴ o que 1

⁷⁴ Dades de l'informe sobre treball infantil (2015) de l'OIT (Organització Internacional del Treball).

de cada 6 infants del món treballa⁷⁵, entendrem que obligar a l'escolaritat és, a escala planetària, defensar el dret a l'educació, a una infantesa digna; és combatre l'explotació, la misèria, la desigualtat i, en definitiva, la injustícia. Algú pot presentar objeccions a aquests arguments dient que als europeus el tercer món ens queda molt lluny. El quart món, però, que és el tercer món a casa nostra, ens queda molt més a prop. Tenim, potser, plena cobertura escolar de 3 a 6 anys d'edat. Però continuem tenint els focus socials de marginalitat, amb una assistència a l'escola més "relaxada" i més discontinua. L'equitat educativa s'ha de fonamentar des de l'inici de l'itinerari educatiu. Instaurar l'obligatorietat d'aquest cicle educatiu seria un reconeixement de la rellevància i transcendència pedagògiques de l'actuació educativa en aquestes edats, esdevindria una mesura afavoridora de l'equitat i ajudaria a combatre l'absentisme entre els fills de les famílies més desfavorides. Començaríem la casa pels fonaments. D'aquesta manera, l'administració educativa tindria el compromís afegit de no poder deixar fora de l'escola ningú a partir dels tres anys d'edat i de vetllar per l'assistència regular dels infants al recinte escolar. Si fos així, i sense pretendre caure en l'autocomplaença, Catalunya seria, per aquest costat, un país capdavanter, perquè a Europa només Luxemburg i Irlanda del Nord fixen l'inici de l'educació obligatòria abans dels 6 anys d'edat, concretament als 4. Queda clar que la proposta d'adopció d'aquesta mesura no té com a finalitat ocupar el primer lloc en un suposat rànquing internacional, sinó enfortir l'estructura del nostre sistema educatiu justament per la base, pels seus fonaments. No són dificultats de finançament econòmic el que pot justificar actualment la no obligatorietat del segon cicle de l'Educació Infantil. El pes

⁷⁵ Estimacions d'UNICEF, citades per l'Associació PROINFANTS en el seu blog.

econòmic del finançament d'aquests primers anys d'educació s'alleugereix quan el sistema educatiu es considera una inversió i no pas una despesa.

Pel que fa a l'altre cantó de l'escolaritat obligatòria, el situat després dels 16 anys d'edat, sembla que la tendència arreu és allargar el temps d'estudi, com s'ha anat allargant la incorporació dels joves al mercat laboral, entre altres factors per l'impacte de les crisis econòmiques cícliques i la pèrdua d'ocupació, d'una banda, i per la necessitat de perllongar els estudis quan es vol adquirir una major especialització que et pugui garantir una feina més qualificada i més ben remunerada, per l'altra.

Estirar l'escolaritat per la part de dalt no significa perllongar el martiri d'aquells que no se n'han sortit en les etapes anteriors. Com resa la LOMCE, el dret a l'educació es fonamenta en l'equitat i la qualitat. I no hi ha qualitat sense equitat. L'atenció educativa més enllà dels setze anys d'edat pot tenir formats ben diferents que responguin a les necessitats ben diverses de la població. Continuar en el sistema educatiu passat els setze no ha de ser una penalitat sinó més aviat una oportunitat. No és fàcil que aquells que han acabat rebotats a l'Educació Secundària se sentin anímicament empesos a enrolar-se en propostes educatives de postsecundària. Les temptatives de rescat dels joves d'aquestes edats no són noves. Des dels programes de diversificació curricular a l'ESO —abans de fer els setze, però preveient ja la maltempsada—, passant pels PQPI⁷⁶ i ara els PFI⁷⁷, les formulacions per a l'enganxament institucional dels no graduats han estat constants. Cap país s'hauria de poder permetre, sense enrogir de vergonya, tenir entre la seva població jove els

⁷⁶ Programes de qualificació professional inicial.

⁷⁷ Programes de formació i inserció.

anomenats ni-nis, persones que ni estudien ni treballen. El fracàs d'aquests joves és també el fracàs del sistema on s'han criat.

La formació professional dual, que combina l'aprenentatge acadèmic i la pràctica laboral en empreses, és una bona manera de vincular el món de l'ensenyament i el món de l'empresa, així com de garantir l'adquisició per part del jovent d'unes competències professionals forjades en un context de treball realment autèntic.

La majoria d'edat és als 18 anys. Ningú no hauria de poder entrar plenament al mercat laboral abans d'aquesta edat, perquè fer-ho vol dir, en el millor dels casos, haver obtingut el graduat en educació secundària obligatòria, haver fet un cicle formatiu de grau mig i haver trobat una ocupació que respongui al perfil exacte d'allò que has estudiat, cosa no gaire habitual; amb aquestes condicions, entrar al món laboral sense cap més tutela educativa és assumir el risc d'una degradació professional, atesa la precarietat dominant en els contractes de treball i les condicions abusives que han de patir els operaris en el context econòmic de la societat actual. Si el jove d'edat inferior als 18 anys no té el graduat escolar o un cicle formatiu, llavors el risc de caure en la precarietat laboral és encara molt més gran. Convé, per tant, fer un acompanyament i tutela del jovent fins a la seva majoria d'edat, amb la intenció d'aconseguir una inserció laboral amb més garanties i amb un grau màxim de satisfacció.

Allargar l'escolaritat obligatòria per la banda de baix i per la banda de dalt té, doncs, en últim terme, una intencionalitat de millora del sistema educatiu. La igualtat d'oportunitats, l'equitat, demanen eixamplar el temps d'atenció educativa per a tothom i fer-ho de la manera més adequada, és a dir, responen a la multiplicitat de necessitats i situacions particulars que configuren la galeria humana del nostre

alumnat. L'atenció educativa en l'abans i el després dels deu anys d'escolaritat obligatòria actuals no pot esdevenir una incompetència bàsica d'un sistema educatiu que es proposa l'equitat en el tractament dels seus alumnes.

4. LES LLEIS D'EDUCACIÓ

En els darrers quaranta anys hem tingut una bona col·lecció de lleis sobre educació. Sovint les lleis han anat associades al canvi de partit polític en el govern espanyol, que vol dir que han estat lleis aprovades sense consens parlamentari. Ara per ara, la legislació educativa catalana depèn en bona part de la política espanyola, perquè s'inscriu en el marc jurídic espanyol a través de l'Estatut d'Autonomia de 2006⁷⁸, que en el camp de l'educació no universitària atorga a la Generalitat unes competències polítiques exclusives i unes competències compartides. Al marge de l'evolució política catalana en relació amb la seva vinculació a l'Estat espanyol, el fet és que les lleis orgàniques d'educació espanyoles afecten de ple les competències educatives compartides de la Generalitat.

Una llei que es catalogui com a orgànica és una llei de rang màxim, perquè fa referència a una estructura jurídica que organitza tot un àmbit d'actuació política, com

⁷⁸ Abans del 2006, Catalunya i, pel que fa al que ara ens ocupa, l'àmbit de l'educació, s'havia regit per l'Estatut d'Autonomia de 1979, l'estatut que va ser substituït pel de 2006.

és el cas del sistema educatiu. Des de l'any 1980,⁷⁹l'Estat espanyol ha aprovat set lleis orgàniques d'educació. Aquí en teniu la llista:

- **Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars —LOECE— 1980**
- **Llei Orgànica Reguladora del Dret a l'Educació —LODE— 1985**
- **Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu —LOGSE— 1990**
- **Llei Orgànica de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents —LOPEG— 1995**
- **Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació —LOCE— 2002**
- **Llei Orgànica de l'Educació —LOE— 2006**
- **Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa —LOMCE— 2013**

La cronologia de les lleis orgàniques ens informa de la substitució de cada llei per l'aprovada posteriorment, tret de la LODE de 1985 que versa sobre el dret a l'educació i que només ha tingut algunes modificacions introduïdes per les lleis que han anat al darrere.

La LOE, de 2006, va derogar de cop tres lleis anteriors: la LOGSE, la LOPEG i la LOCE. De les set lleis orgàniques d'educació, cinc tenen a veure amb la estructura del sistema educatiu i l'ordenació curricular.⁸⁰ D'aquestes cinc lleis, tres van ser promulgades per governs del PSOE —LOGSE, LOPEG i LOE— i dues pel PP —LOCE i LOMCE—.

La LOGSE, de 1990, ha estat la llei orgànica d'educació més longeva. Malgrat la temptativa del PP d'Aznar de derogar-la, va sobreviure fins al 2006, quan es va

⁷⁹ Hem considerat les lleis orgàniques establertes a partir de l'aprovació de la Constitució espanyola de 1978 i la instauració del règim polític actual.

⁸⁰ Les dues més antigues, la LOECE i la LODE —la segona va substituir la primera— tenien altres propòsits, referits a l'organització democràtica de l'educació en els primers anys de vida del règim polític del 78.

implantar la LOE. La LOGSE va tenir, però, una vida molt agitada, si bé és cert que va instaurar unes etapes educatives que perduren en l'actualitat. L'ESO va néixer amb aquesta llei. Per part dels opositors polítics, la LOGSE va estar acusada de provocar tot els mals imaginables del sistema educatiu i va ser condemnada a mort. Els avatars de la pugna política i l'atemptat sagnant de l'estació de ferrocarrils d'Atocha l'any 2004, van fer fora del govern el PP i van donar entrada al PSOE de Zapatero. La pena de mort de la LOGSE va ser commutada per una agonia que va durar el temps necessari per redactar una nova llei.

El govern de Pedro Sánchez, iniciat l'any 2018, ja va anunciar al desembre d'aquest mateix any la voluntat de derogar la LOMCE del PP i rescatar la LOE, convenientment *tunejada* i actualitzada.

L'estructura i l'ordenació curricular d'un sistema educatiu no poden estar condicionades per la rivalitat i la dinàmica de confrontació entre els partits polítics. Les lleis orgàniques d'educació haurien de ser consensuades per una majoria parlamentària molt àmplia, que inclogués tots els grups parlamentaris possibles. Els canvis de llei comporten posar en marxa tota una maquinària d'assessors i redactors que inverteixen moltíssimes jornades laborals a justificar i formular una nova proposta educativa que, en últim terme, ha de ser rebuda, entesa i aplicada per la comunitat educativa i, molt especialment, pel professorat. Cada llei educativa suposa una despesa energètica humana molt considerable. Qui fa una nova llei la fa, sens dubte, perquè es proposa introduir canvis educatius, incidir sobre la realitat educativa del país per tal de millorar-la. No podem canviar de paradigma educatiu tan alegrement com qui es canvia una peça de vestir. És clar que les lleis d'educació reflecteixen un ideari polític, però no cal que ho facin a la contra de ningú. Si els polítics es moguessin en

l'esfera del rigor científic i dels plantejaments avalats per la comunitat acadèmica internacional, no caurien en l'error de reconstruir les lleis de cap a peus cada vegada que accedeixen al poder. Els canvis de llei no s'haurien de produir per motivacions polítiques partidistes sinó com adequació i resposta a la realitat canviant. De fet, això diu que és el que va fer la LOMCE (2013) respecte a la LOE (2006), tal com s'anuncia en el seu preàmbul, apartat V: *La tècnica normativa escollida, de modificació limitada de la Llei orgànica d'educació (LOE), respon a les recomanacions de l'OCDE basades en les millors pràctiques dels països amb sistemes educatius amb més bons resultats, en els quals les reformes es plantegen de manera constant sobre un marc d'estabilitat general segons es van detectant insuficiències o sorgeixen noves necessitats.* En realitat, però, les "modificacions" que la LOMCE va fer de la LOE van ser tan substancials que el PSOE va votar-hi en contra al Congrés dels Diputats espanyol. Hi ha mecanismes jurídics per introduir modificacions d'aspectes concrets d'una llei que no comporten canviar-la. Una llei es desplega a través de decrets, normes, disposicions... i tot l'entramat jurídic que hi correspon. ¿Per què la classe política no s'esforça a consensuar una estructura i uns principis educatius que organitzin de forma general i acordada el sistema educatiu i deixen per a l'acció de govern, la concreció d'aspectes parcials que impregnen d'una mirada ideològica l'actuació educativa?

L'any 2006, a la Unió Europea es va voler establir una base educativa de consens per a tots els estats membres mitjançant la recomanació de vuit competències clau. Aquestes vuit competències clau, emparentades amb els quatre pilars de l'educació reconeguts internacionalment i enunciat com les grans finalitats d'un sistema

educatiu, volien ser una mena d'embrió constitucional en l'àmbit de l'educació.⁸¹ L'Estat espanyol no es va ajustar del tot a les vuit competències clau amb la LOE (2006) i va convertir-les en set competències amb la LOMCE (2013). És veritat que el plantejament de les competències clau a la LOE i a la LOMCE mantenen l'esperit de les recomanades per Europa. Però és necessari redefinir-les i reredactar-les novament a cada nova llei educativa? Es tornaran a redefinir i recompondre si el govern de Sánchez aprova una altra llei orgànica educativa? Cal fer-ho?

Tant la LOE (2006) com la LOMCE (2013) proposen un sistema educatiu basat en l'adquisició de competències educatives. En aquest sentit, estan en sintonia amb la reflexió pedagògica de la comunitat internacional. S'hauria pogut convertir aquesta sintonia en una llei consensuada per les diverses forces polítiques representades en el parlament espanyol?

Si considerem les quatre lleis orgàniques d'educació promulgades des del 1990 que han incidit sobre l'estructura i l'ordenació curricular, significa que de mitjana una llei té una vida d'entre set i vuit anys. Estem parlant de mitjana, perquè la LOGSE (1990) va viure setze anys, la LOCE (2002) en va viure un amb prou feines, la LOE (2006) va durar set anys i la LOMCE (2013) en porta sis, de moment.

La inestabilitat legal no ajuda gens a la millora educativa. Tot es fa a fi de bé, resen els preàmbuls de les lleis diverses, però l'impacte del canvi sobre el canvi tan sovintejat denota immaduresa política i genera malestar i manca de confiança entre el professorat, que és el receptor directe de les noves propostes educatives. No assumir

⁸¹ Com ho han estat altres recomanacions educatives sorgides des dels fòrums europeus, com ara la Recomanació (2002) 12 del Comitè de Ministres del Consell d'Europa als estats membres sobre l'educació per a la ciutadania democràtica, de data 16 d'octubre de 2002, a la qual fa referència la mateixa LOMCE en l'apartat XIV del preàmbul. Recordem que el Consell d'Europa és una entitat independent de la Unió Europea, tal com hem explicat a la nota número 33, situada en la pàgina 47.

consensos des de la discrepància ideològica política és una incompetència bàsica que afecta negativament el sistema educatiu. Per acabar d'embolicar la troca només heu d'afegir a la complexitat del joc polític espanyol la consegüent adaptació que comporta per part de l'administració educativa catalana cada nova llei sobre educació. La Llei d'Educació de Catalunya —LEC—, de 2009, aprovada en el seu moment per un consens polític ampli però no sencer⁸², regula aspectes molt diversos del sistema educatiu sense envair aquelles competències que són compartides amb l'Estat espanyol. Diguem que aquesta llei pot quedar al marge de les lleis orgàniques d'educació de l'Estat espanyol mentre no canviï el marc estatutari autonòmic, però no els necessaris decrets catalans que ordenen els ensenyaments a les diferents etapes educatives i que forçosament van sempre a remolc de les iniciatives legislatives espanyoles.

En conclusió, la manca d'estabilitat legislativa i entesa política pel que fa als plantejaments bàsics i generals en educació és una altra de les incompetències bàsiques que incideixen negativament sobre el nostre sistema educatiu.

⁸² Hi van donar suport Convergència i Unió, Esquerra Republicana i PSC, i parcialment ICV-EUiA, tot i que aquest darrer grup polític va mostrar el seu rebuig al que considerava la columna vertebral de la llei i va votar en contra dels títols quatre i dotze. La redacció d'aquesta llei va iniciar-se des del consens del *Pacte Nacional per l'Educació* de 2006, un document en la confecció del qual van intervenir partits i entitats vinculades al món de l'educació, però que a última hora es va aprovar sense obtenir tampoc un consens total, ja que el sindicat USTEC se'n va finalment desmarcar.

5. LA CARRERA DOCENT

Els mestres, el professorat, no tenen actualment el prestigi social que havien tingut en èpoques remotes. Tothom reconeixerà que l'educació és socialment molt important, tothom (o gairebé tothom) vetllarà perquè els seus fills rebin una bona educació a l'escola i a l'institut o als centres educatius on siguin atesos. I no obstant això, no sembla que els mestres⁸³ comptin amb el reconeixement de la població. Ser mestre no és un ofici de prestigi; ans al contrari, els tòpics populars al voltant de la feina dels mestres més aviat tenen posada la mirada crítica en les llargues vacances de què disposen. Podríem dir que, a ulls de molts ciutadans, fer de mestre és una bicoca. Possiblement, la percepció social predominant és que per ser mestre no es requereix gaire qualificació professional; qualsevol persona que tingui un títol universitari pot esdevenir docent. En l'imaginari popular, fer docència vol dir explicar continguts d'una disciplina a uns alumnes i posteriorment passar-los exàmens d'allò que s'ha explicat. En termes col·loquials, podríem dir que, per molts ciutadans, fer docència seria soltar el rotllo i posar notes. I saber mantenir el sentit de l'autoritat, és clar. És a dir, la visió del mestre de l'escola tradicional, directivista, impositiva, llibresca, memorística, disciplinària, de classes magistrals... és la que probablement perdura en la ment de la ciutadania. Realment, si fos així, s'entendria que els mestres no tinguin prestigi social i que, en el marc d'aquesta concepció, un mestre tingui més qualificació professional com més alt és el nivell educatiu on "imparteix classes". És més "difícil" fer classe a 1r de Batxillerat que no pas a 1r de Primària, perquè els continguts del Batxillerat

⁸³ Quan parlem de mestres ens referim al conjunt de professorat que atén infants i joves des de l'Educació Infantil fins al Batxillerat i Cicles Formatius. Acollint-nos, a més, als usos habituals de la morfologia gramatical utilitzem el genèric "els mestres" per referir-nos tant a les dones com als homes que formen aquest col·lectiu.

demanen que el mestre sigui més savi que no pas el de Primària. Tenint aquesta idea de l'ensenyament, la didàctica compta poc o gens; compta molt poc el "miracle" de la consolidació de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que s'esdevé en el cicle inicial de Primària i del qual els mestres en són màxims responsables. Compta poc pensar que l'expert i qualificat professor —no pas mestre— de Batxillerat no sabia com posar-s'hi si se li encomanés fer-se càrrec dels alumnes de 6 anys de 1r de Primària. En estricta justícia, hem de fer notar que possiblement tampoc el mestre de 1r de Primària sabia sortir-se'n si se'l situés com a responsable docent d'una matèria de 1r de Batxillerat. Empatats, doncs. Però l'ensenyant tradicional no és el perfil del mestre de l'escola actual. Diguem-ho ben clar i als quatre vents: no pot fer de mestre qualsevol persona pel simple fet de tenir un títol universitari. No, en les etapes educatives preuniversitàries.

Recordem haver sentit dir a Marta Mata, eminent pedagoga, que per fer de mestre primer calia dominar una matèria, una disciplina, i després conèixer-ne la didàctica. I conèixer la didàctica no és només aprendre algunes tècniques i recursos d'aprenentatge, sinó impregnar-te de sensibilitat pedagògica, saber quina és la funció social de l'escola, saber que existeixen teories de l'aprenentatge diverses que responen a paradigmes educatius distints; saber que també en la pedagogia hi ha teoria i pràctica, i que no totes les pràctiques es fonamenten en teories solvents avalades acadèmicament; tenir, si més no, nocions de psicologia evolutiva; saber i comprendre, actualment, en què consisteix l'aprenentatge per competències; en definitiva, veure en cada alumne una realitat única i no tan sols un nom d'una llista, entendre l'aprenentatge escolar com una manifestació de l'especial capacitat cognitiva dels humans, sentir-se artífex indispensable de la materialització del dret universal a

l'educació i del principi d'igualtat d'oportunitats per a tots els infants i joves, que ha de fonamentar la construcció d'una societat justa. Ser mestre és realment un ofici complex i transcendent.

José Maria Maravall, ministre d'educació espanyol de governs de Felipe González entre els anys 1982 i 1988, es va proposar dissenyar aleshores el que s'anomenava la carrera docent. La idea era bona, però no se'n va sortir. Les inèrcies del funcionariat, l'oposició d'aquells que mostren resistència als canvis que es perceben com a riscos personals o estamentals, i el pes de les estructures administratives tradicionals, són algunes de les causes que en aquella època van dificultar segurament la posada en marxa de la proposta del ministre Maravall.

L'any 2009, es va instaurar el màster de secundària, que substituïa l'antic CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica), i que es convertia en el nou requisit acadèmic per poder optar a exercir l'ensenyament a l'ESO, el Batxillerat i els Cicles Formatius de la Formació Professional.⁸⁴ Sens dubte, l'organització d'aquest màster té la voluntat de millorar la preparació pedagògica dels professionals destinats a les etapes de l'educació secundària. Les urgències en la cobertura de places docents per a aquests nivells educatius, no ha fet possible encara que el requisit d'haver cursat aquest màster fos d'aplicació general. Així i tot, queda clar que es tracta d'una millora molt substancial respecte al tràmit en què s'havia anat convertint l'antic CAP, que multiplica per deu les hores de preparació i pràctiques de l'anterior model de capacitació professional.

⁸⁴ Reial Decret 1834/2008, de 8 de novembre.

Fa cinc anys, el govern de la Generalitat va impulsar un pla per repensar la formació docent que va batejar com *Programa de millora i innovació en la formació de mestres* (MIF). En aquest programa hi participen el Departament d'Educació, la Secretaria d'Universitats i Recerca, i nou universitats catalanes que imparteixen estudis d'educació.⁸⁵ L'octubre de 2018, la comissió tècnica del programa MIF va presentar un document que s'estructura en tres apartats:

- estructura i continguts de la formació,
- professorat universitari,
- carrera professional docent.

A la vegada, des d'aquests tres apartats es defineixen vuit accions estratègiques que marquen unes línies d'actuació prioritàries i unes mesures concretes, i que indiquen, a més, els agents implicats. El MIF fa propostes que considerem molt interessants en cada un dels tres apartats ressenyats, que comporten canvis no només en la formació dels futurs ensenyants sinó en el mateix sistema educatiu.

Quant a formació dels docents es proposa un model 3+2, que suposa, per tant, allargar un curs més els estudis per obtenir la titulació. Els dos darrers anys tindrien un caràcter d'especialització. El pràcticum, requisit indispensable per a exercir la docència, tindria una primera fase dins dels estudis de grau i una segona de postgrau. I en el marc del pràcticum es crearia la figura de docent resident, que recorda el plantejament dels metges residents o metges en pràctiques d'especialització, i que exigiria la creació

⁸⁵ Les nou universitats són: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Ramon Llull i Universitat Rovira i Virgili.

d'una xarxa de centres formadors avalats per l'AQU, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.⁸⁶ Professors universitaris i mestres formadors dels centres on es podria fer el pràcticum actuarien coordinadament. Els ensenyants de Primària i de Secundària es fusionarien en un sol cos docent i, per tant, podrien exercir la docència a alumnes de 6 anys fins als de 18. I es parla de fer una prova pilot d'un màster en Educació Bàsica, que acreditaria els ensenyants per a exercir la docència a Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària. Aquesta seria una mesura transformadora pel que suposaria de trencament de l'estructura estamental del sistema educatiu actual.

En el segon apartat del document MIF es planteja un canvi molt rellevant en la configuració del professorat universitari que ha d'intervenir en la formació dels futurs ensenyants. Es parla de distingir tres perfils de professorat; el primer, correspondria a professorat universitari que en la seva trajectòria professional pot no haver exercit la docència anteriorment en nivells d'educació obligatoris; el segon, professorat universitari que ha exercit la docència en nivells d'ensenyament obligatoris abans d'arribar a exercir-la en l'àmbit universitari; i el tercer, professorat dels nivells d'ensenyament obligatoris que podrien exercir la docència universitària amb una orientació professionalitzadora de cara als futurs docents. La conjunció planificada d'aquests tres perfils de professorat universitari contribuiria a establir lligams i complicitats entre el món de la reflexió i el de la pràctica, i garantiria una millora substancial en la formació dels futurs docents.

⁸⁶ L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, AQU Catalunya, és el principal instrument per a la promoció i l'avaluació de la qualitat al sistema universitari català. AQU Catalunya té com a objectiu l'avaluació, l'acreditació i la certificació de la qualitat en l'àmbit de les universitats i dels centres d'ensenyament superior de Catalunya (ensenyaments, professorat, centres i serveis).

En el tercer apartat, el document MIF recull una sèrie de mesures que, en últim terme, apunten a la creació d'un sol estament professional per a tots els nivells i etapes de l'educació preuniversitària, i que comportaria crear fórmules d'adequació del perfil del professorat mitjançant la formació permanent, per tal que els ensenyants puguin transitar d'una etapa educativa a una altra mantenint un nivell idoni en la seva tasca professional.

Les vuit accions que proposa el MIF⁸⁷ i les mesures que les concreten poden semblar, segons com es miri, massa ambicioses o fins i tot excessivament extremades i de difícil aplicació pràctica. Per descomptat que poden ser totalment discutibles. Però ens cal crear una carrera docent amb mires de segle XXI, és a dir, amb la idea d'especialització laboral, de competència professional, que atorgui prestigi i eficiència a la compromesa tasca d'educar infants i joves. Mantenir la formació dels docents tal com la tenim actualment —amb totes les variants d'itineraris acadèmics i personals que porten per viaranys diversos a exercir la docència, sobretot a Secundària— sense llançar cap proposta de renovació i revitalització pedagògiques seria, lamentablement, una altra incompetència bàsica que damnificaria també en un grau suprem la qualitat i l'èxit a què aspira el nostre sistema educatiu.

⁸⁷ Acció 1. Modificació de l'estructura de les titulacions (dels futurs docents). Acció 2. Millora del pràcticum. Acció 3. Millora de la qualitat docent a les universitats i de la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants. Acció 4. Millores en els equips docents universitaris. Acció 5. Dignificació de les plantilles de professorat universitari. Acció 6. Accés a la professió. Acció 7. Mobilitat funcional del professorat. Acció 8. Formació permanent del professorat.

6. L'APRESENTATGE DE LENGÜES

El Grup d'Estudi de Llengües Amençades —GELA— de la Universitat de Barcelona té inventariades més de 300 llengües que es parlen entre el conjunt divers d'habitants actuals de Catalunya. El Principat, així com les altres terres dels Països Catalans, han estat i són territoris fronteres —amb Occitània, amb Castella; o si voleu, amb França i amb Espanya— i, històricament, punt de l'arribada per mar de pobles procedents de l'Orient; les característiques orogràfiques i el poblament de ciutats econòmicament dinàmiques —Figueres, Palamós, Mataró, Badalona, Barcelona, Vilanova i la Geltrú, Tarragona, Cambrils, L'Hospitalet de l'Infant, Tortosa, Vinaròs, Sagunt, Castelló de la Plana, València, Sueca, Alzira, Xàtiva, Gandia, Dènia, Ontinyent, Alcoi, Alacant, Elx— expliquen que les terres catalanes hagin estat sempre un corredor entre el centre d'Europa i el sud de la Península Ibèrica i Àfrica. Catalunya ha estat i és un país de trànsit humà. El territori català ha estat històricament i continua sent actualment un país d'acollida. Les més de 300 llengües que podem sentir parlar en l'actualitat a Catalunya són una manifestació de l'onada migratòria de l'inici d'aquest segle, que confirma i manté la tradició acollidora dels catalans.

Cada llengua està associada a una cultura, perquè les llengües no neixen mai del no-res sinó d'una interacció entre una societat humana i l'entorn físic on viu instal·lada. Cada llengua és l'expressió d'una cultura, no només per allò que és capaç d'explicar sinó per la manera de fer-ho, per l'arquitectura lingüística que la personalitza com a vehicle de comunicació. L'escriptor argentí Ernesto Sabato ho explica molt bé en el seu llibre *El escritor y sus fantasmas*: *“El autor de ficciones no debe sacrificar nunca en la vida la verdad profunda de su circunstancia, y el lenguaje que debe emplear es el lenguaje en*

que su gente ha nacido, ha sufrido, ha gritado en momentos de desesperación o de muerte, ha dicho las palabras supremas de amistad o de amor, ha mezclado con risas o lágrimas, con desventuras y esperanzas. Es el lenguaje que mamamos en nuestra infancia y que estuvo entrañablemente unido a nuestros juegos, a los pájaros y perros que nos rodearon, a nuestros sueños e incluso a nuestras pesadillas. [...] Cada pueblo elabora una lengua diferente, y sus matices fonéticos y sintácticos son consecuencia inevitable de su historia, su geografía, su raza y hasta de su clima y el color de sus pájaros. ¿Qué le vamos a hacer? Y en cada una de estas naciones o regiones es posible obtener de esta lengua las expresiones más sutiles y bonitas, en los poemas de sus grandes poetas, en las novelas de sus prosistas y hasta en la gracia inefable de sus chiquillos de la calle”.

Des de l'estatut de 1979, el català torna a ser llengua oficial a Catalunya, juntament amb el castellà i l'aranès. Es tracta d'una cooficialitat lingüística. La llengua catalana va lligada a la cultura catalana, y la llengua castellana, a la castellana o espanyola.⁸⁸ La convivència d'aquestes dues llengües en un mateix territori ha comportat, de fet, una interculturalitat, és a dir, el contacte i la influència recíproca de les dues cultures de les quals són part. Els avatars històrics i polítics han fet que els catalans i catalanes actuals siguin el resultat d'aquesta interculturalitat.

El català és la llengua pròpia de Catalunya perquè és la llengua que s'ha originat en aquest mateix territori, mentre que el castellà és una llengua que s'ha introduït en terres catalanes de la mà de persones immigrades i des de la imposició política. Tret de l'etapa de la Segona República espanyola —1931-1939— i d'ençà de la Constitució de

⁸⁸ La llengua aranesa, que es parla a la Val d'Aran, està vinculada a la cultura occitana.

1978 i fins al moment actual, en els darrers 300 anys el català ha estat sempre perseguit i arraconat pel poder polític, confinat als usos domèstics i foragitat de l'oficialitat de l'àmbit administratiu i acadèmic. Al llarg de la història molts governants espanyols s'han esforçat a combatre l'ús del català, que era la manera de voler fer-lo desaparèixer progressivament. Fins ara, no se n'han sortit, i no es pot dir que no hi hagin posat moltes ganes.

El castellà —anomenat “espanyol” quan ens referim a aquesta llengua des de fora d'Espanya— és llengua cooficial a Catalunya i oficial a tot el territori de l'Estat espanyol. Des de 1714, any en què els catalans van perdre la Guerra de Successió espanyola davant les tropes borbòniques, el castellà és explícitament llengua oficial a Catalunya, protegida per les lleis i imposada a la ciutadania per la força política i militar.⁸⁹ Encara avui dia, més de 150 disposicions legislatives espanyoles vigents protegeixen el castellà, tal com va recollir en un estudi el senador ja desaparegut Francesc Ferrer l'any 2005. El castellà ha penetrat clarament a Catalunya a través de l'escola, una escola que ha estat sovint un instrument al servei de la classe política dominant. Els fluxos migratoris de població espanyola a Catalunya en diferents moments del segle XX han incrementat molt notablement la presència del castellà entre la ciutadania. El castellà és, a més, una llengua parlada a molts països americans des de l'arribada dels colonitzadors espanyols a aquell continent. Això fa que

⁸⁹ El castellà ja era present a Catalunya com a llengua culta anteriorment a 1714, tant per la influència de la hegemonia política castellana com per la literària —el segle XVII és anomenat el *Siglo de Oro* de la literatura espanyola—. Abans de la instauració de la dinastia borbònica a la corona espanyola, també els governants espanyols en èpoques de la Casa d'Àustria van voler emmotllar les lleis i institucions de govern catalanes als usos i òrgans de poder polític de Castella. El conde-duque de Olivares en va ser un destacat exponent amb la seva actuació política i la formulació d'estratègies per aconseguir uns objectius polítics de caràcter absolutista i centralitzador.

actualment tingui uns 450 milions de parlants i sigui la quarta llengua més parlada al món, la qual cosa li atorga una posició de fortalesa i domini.

Català i castellà conviuen, doncs, en un mateix territori però des d'estats de salut ben diferents. Un alumne del barri de Sant Cosme, al Prat de Llobregat, ens preguntava un dia si nosaltres a casa també parlàvem en català. Era clar que per ell el català era només una llengua escolar, inexistent fora del recinte d'aquell centre educatiu. El sorprenia pensar que el català es fes servir per fer coses que no fossin fer classe. L'anècdota viscuda ens recordava el llatí que, en la nostra infantesa, es feia servir als actes religiosos i que, lògicament, no tenia vida enlloc més. La situació lingüística en aquest centre del barri de Sant Cosme és particular, com són també particulars les moltes situacions diverses que podem trobar en el mapa escolar de Catalunya. Si es volen garantir els drets lingüístics dels ciutadans, tal com estableix la Declaració Universal de Drets Lingüístics, i respectar el dret que té tothom d'aprendre competencialment la llengua materna, tal com proposa la primera de les vuit competències educatives recomanades pel Parlament Europeu l'any 2006 i assumides pels governs espanyols que s'han anat succeint en l'exercici del poder executiu, no es pot abordar l'aprenentatge escolar del català i del castellà de la mateixa manera, tot aplicant a l'escola un bilingüisme didàctic mal entès. Tenir un tractament escolar igualitarista d'aquestes dues llengües seria provocar una major desigualtat entre elles, en detriment, és clar, de la llengua més feble, el català.

Als anys vuitanta del segle passat, el Parlament de Catalunya va aprovar la llei de normalització lingüística⁹⁰ i l'escola catalana va optar per un mètode d'ensenyament

⁹⁰ Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya.

de la llengua conegut com immersió lingüística. El mètode estava al servei d'un objectiu central: no segregar l'alumnat per raons lingüístiques i aconseguir que tots els joves catalans tinguessin un domini equilibrat de les dues llengües oficials⁹¹ en acabar la seva etapa d'educació obligatòria. Es volia evitar la creació de dues comunitats lingüístiques en un mateix país i garantir, per tant, la cohesió social. La immersió lingüística recollia l'experiència canadenca del Quebec i anava dirigida als escolars catalans que vivien en poblacions o barris on la llengua catalana tenia molt poca o nul·la presència al carrer. La immersió volia garantir la competència comunicativa d'aquests infants en català en finalitzar el seus estudis. Es tractava que tots els ciutadans de Catalunya fossin, si més no, bilingües, i que el català fos una llengua comuna de comunicació a Catalunya. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, havia recuperat reconeixement i oficialitat després d'anys de persecució i ostracisme en la dictadura franquista. Hi havia aleshores catalans monolingües, tots castellanoparlants, que en el context de diglòssia social podien comunicar-se, en el millor dels casos, en situacions de bilingüisme passiu, és a dir, escoltant i entenent el català però parlant sempre en castellà. La llengua catalana no podia ser aliena a una part de la població catalana ni quedar sempre supeditada a l'ús dominant del castellà si se'n volia assegurar la vitalitat i, en definitiva, el futur. Els ciutadans d'un país democràtic no podien ignorar i menys encara menysprear una de les llengües oficials, que era, a més, la llengua pròpia del territori. La normalització lingüística del català volia dir que la llengua pròpia del país havia de tenir presència i ús habitual en tots els àmbits de la realitat, tal com s'exigeix per a qualsevol llengua en el seu context lingüístic natural.

⁹¹ Tres llengües oficials, en el cas dels joves de la Val d'Aran.

D'altra banda, la immersió lingüística s'implementava des del consens, el coneixement i el beneplàcit de les famílies que entenien que aquella proposta de tractament lingüístic escolar era una oportunitat educativa per als seus fills. El català era una llengua d'acollida escolar i de vincle afectuós en el dia a dia. Res a veure, doncs, amb la imposició escolar del castellà i la prohibició del català de l'escola franquista. Com a llengua pròpia de Catalunya, el català era la llengua vehicular de l'ensenyament, tal com proclamava l'Estatut de 1979 en aquell moment, i tal com estableix l'Estatut de 2006 i la Llei d'Educació de Catalunya de 2009 actualment. El castellà mantenia una forta presència en l'àmbit educatiu com a segona llengua escolar i continuava gaudint, també a Catalunya, del vigor que li atorga el fet de tenir en el món tants parlants. La immersió lingüística en català no va comportar mai, en cap cas, l'arraconament o la desconsideració del castellà, perquè això hauria anat en contra dels principis de la mateixa metodologia d'aprenentatge de les llengües en què es fonamentava la immersió. El respecte i la defensa de la pròpia llengua comporta el respecte i defensa de les altres llengües.

La immersió lingüística va tenir resultats espectaculars i en són una prova els molts ciutadans que van poder rebre el benefici d'aquesta metodologia en l'aprenentatge de llengües. Entre aquests ciutadans hi ha molts mestres, els quals reconeixen i valoren des del seu criteri professional actual la bondat i eficiència de la metodologia que van viure de petits com alumnes.

Després de trenta-cinc anys d'implementació de la immersió lingüística a les escoles de Catalunya, però, quina situació lingüística tenim avui a l'escola catalana? El context educatiu actual és molt diferent al dels anys vuitanta del segle passat per múltiples

factors, entre ells la composició de la població escolar, clarament afectada en la seva diversitat per l'allau migratòria de procedència variada que ha rebut la societat catalana. Les més de 300 llengües parlades entre els habitants actuals de Catalunya és un fet que ja ho diu tot. Al voltant d'un 20% de la població escolar catalana és d'origen estranger, es tracti d'alumnes nouvinguts o bé d'alumnes nascuts aquí fills de pares immigrants. A la realitat del multilingüisme s'hi ha d'afegir la consideració que la normalització lingüística del català és encara un objectiu no assolit; només cal fer un cop d'ull a la cartellera dels cinemes o constatar l'ús del català en l'administració de justícia.⁹²

Per aquesta raó, pels canvis succeïts al llarg de més de trenta anys, calia replantejar l'actuació educativa entorn l'aprenentatge de llengües. El vint-i-tres d'octubre de 2018 el Departament d'Educació de la Generalitat va presentar al Palau de la Música de Barcelona el nou model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya, que es refereix explícitament a l'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural. Davant la realitat europea actual, feta d'un mosaic de llengües i cultures de procedència diversa, el plurilingüisme i la interculturalitat són la fórmula educativa que vol donar resposta a la necessitat de garantir la convivència i la cohesió social. I tot plegat, sense perdre pistonada en l'afany de normalitzar la llengua catalana, que continua sent la llengua vehicular del sistema educatiu, tenint el castellà com a segona llengua de l'ensenyament i propiciant l'aprenentatge de, si més no, una llengua estrangera. A més, hi ha la voluntat i el projecte d'incorporar les llengües d'origen de la "nova ciutadania catalana" al currículum escolar de Secundària com una

⁹² L'any 2017 les sentències judicials dictades en català van ser només d'un 8,2%. L'any 2016 havien estat d'un 8,4%.

matèria optativa amb el rang de segona llengua estrangera. Ja hi ha centres pilot que ofereixen l'aprenentatge de l'àrab i el xinès en horari lectiu i amb caràcter curricular. La proposta es vol fer extensiva progressivament a d'altres llengües d'origen de l'alumnat català. L'acolliment de les llengües d'origen en el currículum escolar és una qüestió de respecte pel plurilingüisme, d'empatia amb els joves procedents d'altres cultures, de reconeixement de les històries de vida dels qui vénen de situacions que els han empès a marxar o a fugir dels països d'origen. Valorem totes les llengües, valorem totes les cultures d'on provenen, i ho fem palès donant-los presència acadèmica als centres educatius. Ser catalans, viure a Catalunya, no comporta girar l'esquena a la realitat cultural de procedència. Ans al contrari, el plurilingüisme i la interculturalitat són la manifestació d'una societat oberta, respectuosa i cohesionada.

El cert és, però, que tot i les bones intencions programàtiques, hi ha indicis que la situació lingüística de l'escola catalana actual no és gaire idíl·lica, malgrat l'èxit general aparent de la immersió lingüística. En una trobada professional de professorat en què hi havia ensenyants provinents de tot Catalunya, a l'hora de fer el cafè una inspectora va explicar l'anècdota següent: la inspectora estava parlant un dia en una escola amb una mestra de Primària quan una alumna va passar pel seu costat i sentint que la mestra parlava amb la inspectora en català li va dir: "anda, ¿tú también sabes hablar en catalán?". La mestra es va posar vermella com un tomàquet i la inspectora va fer com qui sent ploure. L'anècdota no fa riure gens, més aviat fa venir malestar. Resultava evident que aquella mestra no feia servir gaire el català en la relació amb el seu alumnat i, per tant, incomplia els reglaments legislatius més elementals que fan del català la llengua vehicular a l'escola. A part de saltar-se la llei, quin mal favor que està fent aquella mestra al seus alumnes! I per acabar-ho d'adobar, direm que aquest

cas no sembla un cas aïllat; i això és encara més greu, perquè resulta que l'oficialitat diu una cosa quan retrata la situació escolar del país i la realitat pura i dura va per un altre costat. Ens consta de forma fefaent que a Secundària, a molts centres, hi ha professors que fan les classes en castellà. I ho fan no perquè això respongui al Projecte Lingüístic de Centre o perquè sigui un acord establert per alguna raó al claustre de professors o al Consell Escolar, sinó per simple comoditat o inèrcia personal, si és que no és —en algun cas que volem pensar que és absolutament minoritari— per raons ideològiques personals. Sabem que la qüestió és delicada perquè, entre d'altres motius, l'ús d'una llengua té components emocionals i fer complir la llei —de caràcter democràtic i tècnicament rigorosa, per descomptat— no es pot fer només amb arguments d'autoritat. El paper de la inspecció escolar no és fàcil, perquè tot i haver de vigilar el compliment de les normes establertes, no pot promoure la percepció que es fa una persecució lingüística o que s'adopten actituds intransigents pròpies d'un talibà. La llengua catalana no s'imposa, sinó que es conrea a l'escola per preservar-la, perquè és patrimoni dels ciutadans de Catalunya i perquè, com a llengua pròpia del territori, ha de ser llengua comuna de comunicació entre els habitants d'aquest territori. Vol dir que tots els ciutadans de Catalunya han de ser competents en la comunicació en llengua catalana i difícilment ho arribaran a ser si, a la pràctica, de facto, el català deixa de ser llengua vehicular de l'ensenyament i queda relegada a un paper molt secundari en entorns socials on hi ha un predomini molt evident de la llengua castellana. Els Projectes Lingüístics de Centre, que forçosament s'han d'ajustar als principis generals establerts per l'Estatut d'Autonomia i la Llei d'Educació de Catalunya, han de ser el document que marqui els criteris lingüístics d'actuació del professorat. Per tant, no és l'inspector o la inspectora "x" o "y" qui s'entossudeix a

imposar-se sobre el professorat, sinó l'aplicació dels acords que, en el marc dels plantejaments lingüístics generals, han estat definits pels membres de la comunitat educativa d'un centre i s'han recollit i redactat en el Projecte Lingüístic de Centre.

El model lingüístic escolar a favor de la normalització del català i de la cohesió lingüística de la població catalana amaga, sense pretendre-ho, algun despropòsit. A la hipotètica castellanització subreptícia de l'escola catalana en determinades zones del territori cal sumar-hi el domini degradat de la llengua catalana per una part del professorat. Només cal parar l'orella per adonar-se que el català esdevé una mena de "catanyol" —si se'ns permet ara l'ús d'aquest terme col·loquial— en boca d'alguns membres del professorat. En alguns casos podríem parlar directament no de "catanyol" sinó de bunyol. La fonètica distorsionada (per exemple, "*una **cassa** molt bonica*" per "*una **casa** molt bonica*", "*el mes de xuliol*" per "*el mes de **juliol***"), la morfologia i la sintaxi adulterades amb la pèrdua de caràcter genuí i amb construccions mal fetes, (per exemple, "***dona-lis** les gràcies*" per "***dona'ls** les gràcies*", "*de seguida **li atendrem***" per "*de seguida **l'atendrem***", "*aquesta sala **olora** malament*" per "*aquesta sala **fa mala olor** —o **fa pudor**—", "*això està **malament fet***" per "*això està **mal fet***", "***s'ha caigut** al pati*" per "***ha caigut** al pati*", "*a la meva classe **tinc** tres*" per "*a la meva classe **en tinc** tres*", "***tinc** que fer*" per "***he de fer***", "***n'hi ha** una mare que diu...*" per "***hi ha** una mare que diu...*", "***s'ha anat** ara mateix*" per "***se n'ha anat** ara mateix*") i el lèxic contaminat (com ara, "*l'ha **emputxat***" en comptes de "*l'ha **empès***" o "***li ha clavat una empenta***", "***li dono** un petó*" per "***li faig** un petó*") són una mostra clara d'aquesta degradació lingüística a l'escola. Ha de ser difícil treballar el so i la grafia de la essa sonora quan un no la fa servir ni la distingeix en el seus usos lingüístics habituals, o treballar l'ús dels pronoms febles si n'hi ha molts d'inexistents en la teva*

parla habitual. I així ens trobem amb paradoxes com anunciar a bombo i platerets que treballem la consciència fonològica de l'alumnat i fer-ho des de la inconsciència lingüística general del professorat. Díficilment els mestres que es mouen en el nivell lingüístic que ara hem exemplificat poden ser uns bons models de referència lingüística per als seus alumnes.

Quant a l'aprenentatge de llengües estrangeres, hem de dir que aquesta ha estat una assignatura pendent del nostre sistema educatiu des de temps immemorials. La nostra eficàcia en l'aprenentatge d'una llengua estrangera ha estat tradicionalment molt menor a la d'altres països europeus. Possiblement, aquesta manca d'eficàcia ha estat motivada tant pel poc convenciment autèntic, sincer, del sistema en l'adquisició escolar del domini real d'una llengua estrangera com pel fet que molts dels nostres entorns educatius es van acollir durant molt anys a metodologies de tall gramaticalista, en detriment del caràcter resolutiu dels enfocaments comunicatius. Afortunadament, avui dia tenim professorat molt competent en el domini de llengües estrangeres i amb una preparació didàctica que garanteix un enfocament metodològic eficaç.

D'altra banda, creiem que aquest és un àmbit d'aprenentatge que, a la pràctica, marca una desigualtat entre els centres educatius amb una població escolar de classe mitjana i alta, i els centres que acullen escolars fills dels estaments socials amb un nivell cultural i econòmic més baix. La importància que les famílies de classe mitjana i alta atorguen a l'aprenentatge de l'anglès, principalment, com a primera llengua estrangera i les estades estiuenques que molts dels seus fills adolescents fan a països de parla anglesa per tal de reforçar l'aprenentatge en el domini d'aquest idioma, no es correspon en general a l'actitud que predomina entre les famílies de les classes socials

més humils i les possibilitats que tenen d'oferir als seus fills activitats d'estiu com les estades a països anglòfons. A més, segons alguns professors que treballen en centres situats en aquests entorns socials, els seus alumnes no mostren en general gaire interès en l'aprenentatge de l'anglès —menys encara en l'aprenentatge d'altres llengües estrangeres— perquè el veuen molt llunyà respecte a la seva realitat de vida i les seves expectatives laborals, malgrat la presència que aquest idioma té en el món de la música i els ídols artístics de la joventut, i la proximitat que per aquesta raó podríem pensar que aquest idioma té entre el jovent.

L'aprenentatge de llengües és un repte cabdal del sistema educatiu en una societat multilingüe i en un món globalitzat, amb una llengua pròpia en situació pendent de normalització i en convivència amb una llengua cooficial que exerceix una preponderància evident i que té al seu darrere el suport institucional d'un Estat. Admetem que no és gens fàcil resoldre amb encert totes les dificultats de l'àmbit lingüístic de l'educació, però no saber-ho fer perfilarà una altra incompetència bàsica del nostre sistema educatiu. Cal posar-hi remei, doncs.

7. EL GUST PER LA LECTURA

La lectura és una pedra angular de l'aprenentatge, una eina indispensable per a la construcció del coneixement. No saber llegir no només limita la capacitat de comunicar-se sinó la d'interpretar el món que vivim, perquè la lectura és una finestra oberta a la realitat, una via de contacte amb la riquíssima complexitat de l'existència, la pròpia i la de l'univers en general. No saber llegir és sinònim de pèrdua potencial de visió, pèrdua de capacitat d'anàlisi, pèrdua de possibilitats de coneixement i de comprensió. A través de la lectura adquirim la major part de coneixements. El mal llegir és un mal aprendre. Llegir és pensar, és activar la facultat humana d'imaginar, de crear imatges al nostre cervell. Ara mateix, esteu pensant sobre el valor i el caràcter de la lectura gràcies a la lectura d'aquestes línies. Quan diem que una persona és molt llegida entenem que té un bon bagatge de coneixements, que és una persona molt documentada, amb criteri, mereixedora d'admiració per la capacitat que se li suposa d'entendre la complexitat de la vida. Llegir és un assumpte important, no un guarniment que decora superficialment la personalitat, ans una eina a l'abast de la intel·ligència que ens fa més intel·ligents.

Llegir és també un conducte emocional, perquè la lectura té alhora el poder de crear i transmetre emocions, d'estimular els sentiments. La literatura ens pot fer plorar o riure, entendre-nos o irritar-nos, estimar o odiar, compadir o menysprear, alegrar-nos o entristir-nos. Llegir ens fa pensar i ens fa sentir. Raó i emoció, pensament i sentiment. Heus aquí la dimensió virtual de la lectura, que ens fa viure un món que existeix perquè el creem nosaltres a dins nostre, figurativament.

La lectura és un autèntic cavall de batalla de l'escolaritat. Si el cavall va coix, l'escola també ho va. Si trota i galopa alegre, l'escola agafa volada com si muntés el Pegàs. Dit

d'una manera planera, poc acadèmica, l'escola es fa tres propòsits bàsics en relació a l'alumnat, quant a lectura, per aquest ordre: primer, que els infants aprenguin a llegir; segon, que llegeixin bé; i tercer, que agafin gust per la lectura. És veritat, però, que l'aprendre a llegir i el fer-ho bé requereixen fer-ho amb ganes, fer-ho amb gust, amb la qual cosa podríem dir que el gust per la lectura, per anar bé hi ha de ser des del primer moment. Perquè no aprenem bé des de l'avorriment o la desgana. Llegir amb ganes és aprendre'n millor. Sigui com sigui, llegir és aprendre i és aprendre a aprendre. Quin instrument hi ha que sigui més competencial que la lectura? —i si voleu posem-hi de bracet el seu familiar més proper, que és l'escriptura—. Què més es pot dir que realci la transcendental rellevància cultural i pedagògica del fet de llegir?

Justament per la clara consciència que hi ha en determinats àmbits socials de l'enorme importància que té la lectura en l'educació i, en últim terme, en la vida, se li han dedicat molts esforços, moltes reflexions, molts estudis, molts recursos. Lectura a dins i a fora de l'escola, lectura en l'educació formal i en la no formal. Lectura també volent impregnar els àmbits informals. Segurament mai no havia hagut una militància tan extensa i tan intensa a favor de la lectura com la que hi ha actualment. Una xarxa de complicitats a favor de la lectura s'estén arreu. Les biblioteques públiques són centres de dinamització de la lectura i compten amb un públic ampli i fidel; ho són també moltes llibreries⁹³. Des de fa una pila d'anys es multipliquen les activitats dels anomenats *contacontes*, que encomanen des de l'oralitat el gust per la literatura entre els més petits. El Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil, que aplega professionals del món del llibre dirigit a infants i joves —bibliotecaris, llibreters, editors, escriptors, il·lustradors, crítics literaris, administracions públiques diverses...— té com a objectiu

⁹³ Hi ha una vintena de llibreries especialitzades en llibre infantil i juvenil a tot Catalunya.

fonamental promoure la lectura entre els petits i joves, i ho fa amb una gamma àmplia i constant d'iniciatives, com ara el Saló del Llibre Infantil i Juvenil, d'àmbit nacional, que se celebra anualment a Mollerussa⁹⁴ i és visitat per moltes escoles d'arreu del país; o els premis *Atrapallibres* i *Protagonista Jove*, en què els escolars trien la lectura que més els ha agradat entre una selecció prèvia proposada; o la iniciativa Municipi Lector, un programa de promoció de la lectura als municipis que crea complicitats entre agents socials diversos; o la publicació de la revista *Faristol* de divulgació i crítica literàries. Hi ha altres associacions o entitats promotores de la lectura, com són Bib.Boto, grup de treball de biblioteques infantils i juvenils del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, el Seminari de Bibliografia Infantil i Juvenil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Gretel —grup de recerca de literatura infantil i juvenil i educació literària de la Universitat Autònoma de Barcelona—, i l'Associació Lectura Fàcil —entitat integrada per professionals de perfils diversos que treballa per acostar la lectura a persones amb dificultats lectores—. Hi ha també una bona col·lecció de webs i blocs d'especialistes dedicats a la crítica, la divulgació i la reflexió al voltant del llibre dirigit a infants i joves. Hi ha programes com LECXIT, de la Fundació Jaume Bofill, amb molta presència a les escoles, que ofereix l'apadrinament lector o acompanyament dels infants lectors amb la finalitat de millorar-ne la comprensió lectora i afavorir-ne l'èxit educatiu. Hi ha també el Certamen de Lectura en Veu Alta que organitza la Fundació Enciclopèdia Catalana amb coordinació amb el Departament d'Educació i que des de fa setze anys aplega centenars d'escoles participants de tot Catalunya. I enmig de totes aquestes iniciatives hi ha la matèria primera, és a dir, un catàleg amplíssim de literatura infantil i juvenil que és la suma de les publicacions

⁹⁴ L'any 2019 se n'ha celebrat la 35^a edició.

d'una bona colla d'editorials. A l'edició de llibres, cal afegir les revistes infantils, com ara la veteraníssima *Cavall Fort*, la seva germana petita *El tatano*, *Reporter Doc*, la valenciana *Camacuc*, *Cucafera*, *Tiro Liro*, *Petit Sàpiens*, *Piu-piu...* En definitiva, trobem un teixit social ampli i divers involucrat en la tasca d'encomanar el gust per la lectura entre la població en edat de formació.

A tot aquest conglomerat d'actuacions promotores de la lectura, cal afegir el paper de l'administració educativa, que ha mostrat una preocupació i dedicació especials pel tractament de la lectura en l'àmbit escolar. El programa ILEC —Impuls de la Lectura—, organitzat a partir de tres eixos de tractament —*Saber llegir*, *El gust per la lectura*, i *Llegir per aprendre*— difon entre els docents una reflexió profunda sobre el fet de llegir i aporta tot un ventall amplíssim de recursos pedagògics que permeten promoure entre l'alumnat una capacitat de lectura més comprensiva, més crítica i més efectiva. La importància reconeguda de la lectura entre els docents ha superat els temps en què se centrava principalment en l'aprenentatge del codi en els primers anys d'escolaritat i ha passat a ser un objectiu de treball permanent al llarg de tot l'itinerari educatiu. Les proves de comprensió lectora d'ordre intern que regularment acostumen a passar moltes escoles, així com les proves d'avaluació diagnòstica i les anomenades de competències bàsiques, de la mà del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, són un termòmetre constant del nivell de competència lectora del nostre alumnat.

I malgrat tot, els ensenyants tenen sovint una sensació de derrota, d'impotència, davant la manca d'arrelament de l'hàbit lector entre el seu alumnat. És veritat, es diu molt avui dia, que la lectura lliure o la lectura per plaer té contrincants poderosos, en referència a tots els artefactes tecnològics o digitals —videoconsoles, mòbils, tauletes,

ordinadors..—. Els videojocs ocupen moltes hores de lleure a molts infants i tenen entre aquest públic —i també uns quants anys d'edat més enllà— un gran poder d'atracció. I mentre teclegen o llisquen els dits per les pantalles, no llegeixen. Mares i pares mantenen una guerra oberta amb els seus fills per regular entre aquests darrers l'ús d'aquests ginys. D'altres progenitors han tirat ja la tovallola, potser amb la secreta esperança que un dia els seus cadells maduraran, es cansaran de tanta matança virtual i recuperaran un estat d'ànim menys autista.

Hi ha qui contraposa a aquesta visió apocalíptica de la lectura les dades que asseguren que ara es llegeix molt més que temps enrere, perquè ara es fa molta lectura digital. La navegació per la gran xarxa mundial és un exercici de lectura. I per internet es navega molt, sens dubte. L'informe d'hàbits de lectura i compra de llibres, de 2017, encarregat pel Gremi d'Editors de Catalunya, transmet, d'entrada, una sensació de triomf.⁹⁵ Gairebé un 96% de la població catalana de 14 anys o més són lectors, ja sigui amb suport imprès o digital. La mitjana de compra de llibres anual d'aquesta població és de 9,9 llibres per persona. L'eufòria analítica es rebaixa substancialment si és té en compte que aquest informe entén que són lectors aquells que han fet una lectura almenys una vegada al trimestre. Amb quatre lectures a l'any —no se sap de quina durada cada lectura— ja ets considerat lector. La mitjana de compra anual de llibres per persona es calcula incloent també els llibres de text, la qual cosa afebleix la idea inicial que hom

⁹⁵ A l'inici de l'informe es precisa que s'entén per lectura i es diu: *Per lectura s'entén el procés d'obtenció de determinats tipus d'informació inclosos en un suport particular que són transmesos per mitjà de certs codis, com ara el llenguatge. És a dir, un procés mitjançant el qual es tradueixen determinats símbols per ser entesos.*

Quan es van fer les primeres edicions d'aquest estudi, la lectura s'emmarcava en l'àmbit de les pràctiques d'oci i de temps lliure. Interessava la lectura voluntària i en quedava fora la lectura obligatòria, tant la que imposava el sistema educatiu, en el cas dels estudiants, com la que es feia per necessitats d'ordre laboral, en el cas dels treballadors [sic].

A partir del 2010 es recull en l'informe la lectura per feina i estudis, la lectura d'actualitat (premsa i revistes) i també la feta en els diferents suports de lectura, encara que la part més substancial de l'informe segueix desenvolupant la lectura de llibres en temps lliure.

pugui fer pensant en un volum total de compra per gust o afició lectora. Una altra dada d'aquesta població major de 14 anys que matisa les dades anteriors ens diu que un 62% llegeix alguna vegada en temps lliure i, per tant, el 38% restant ho fa només per motius de feina o d'estudi, i mai en temps d'esbarjo. I atenció, només un 16,7% de lectors en temps lliure s'estima més llegir llibres en català que no pas en castellà o en altres idiomes. I això és així després d'haver fet tota l'escolaritat obligatòria, pel cap baix, tenint el català com a llengua vehicular. Curiós, oi?

Les dades sobre la població entre 10 i 13 anys d'edat ens informen que el 100% d'aquesta població són lectors amb suport imprès o digital, i gairebé un 57% fan alguna vegada lectures digitals. Aquí també es consideren lectors el que fan almenys una lectura al trimestre.

L'enorme quantitat de dades que conté aquest estudi sobre els hàbits lectors dels catalans permet extreure'n més informacions detallades, que sobrepassen la intenció d'aquestes línies; així i tot, amb les dades que hem exposat sembla clar, si més no, que l'escolaritat té un pes molt determinant en el fet de llegir, ni que sigui només un cop al trimestre i amb llengües que no són la vehicular de l'escola. Per un altre costat, és cert que si bé és lectura llegir una novel·la o un assaig filosòfic, també ho és llegir les informacions de tota mena que circulen per les xarxes socials. Ara, des d'una òptica cultural i pedagògica no podem posar dins del mateix sac la lectura contínua i triada segons un propòsit temàtic preconcebut —sigui feta amb un suport de paper o a través d'un lector digital, tant és— i la lectura discontinua, dispersa i un punt impulsiva que es materialitza en un pica-pica pels mars i els rius de les xarxes socials o la navegació aleatòria i de vegades sense un rumb ben definit que ens arrossega pels oceans de la gran xarxa mundial.

A l'escola es llegeix molt per prescripció, perquè toca fer-ho, perquè t'empenyen a fer-ho, però no sembla que això faci arrelar tot el que es voldria l'hàbit de lectura entre la ciutadania. Parlar sobre lectures obligatòries obre el debat sobre si és convenient o no imposar lectures per imperatiu curricular. Part del professorat de literatura defensa que o bé l'alumnat llegeix *Tirant lo Blanc* o *El Quixot* al batxillerat o ja no els llegiran en sa vida. I d'altres professors argumenten, per contra, que obligar els alumnes a empassar-se com un xarop amarg les pàgines de determinades obres mestres és la millor garantia que no en voldran saber mai més res i, de retruc, potser s'allunyan de la lectura com d'aigua calenta el gat escaldat. Segurament podem compartir que és important conèixer autors i obres universals, i fer-ne un tastet. Però sense empatxar-se; més val menjar poc i pair bé. Es tracta de dosificar la lectura i acompanyar-la d'un significat assequible als interessos i a la capacitat de comprensió de cada edat. El gust per la lectura no es pot promoure des de l'avorriment o la incomprensió. Si una obra és culturalment important, l'alumne l'ha de percebre com a tal perquè d'alguna manera li parla de qüestions que també l'interpel·len. Deixeu-nos que citem com a il·lustració d'aquesta idea ara exposada un altra vivència dels nostres alumnes de Sant Cosme. Entre l'alumnat de l'ESO cada any representàvem una obra de teatre a final de curs. Sempre es tractava d'una obra universal que havien llegit en una versió adaptada els mesos anteriors a la representació. *Romeu i Julieta*, de Skakespeare, o *Ulisses*, una versió teatral del poema èpic d'Homer, no semblen a primer cop d'ull obres fàcils. La lectura d'aquestes obres a través del recurs de les tertúlies dialògiques, que els centres constituïts en comunitats d'aprenentatge⁹⁶ promouen, permetia debatre entre

⁹⁶ Les comunitats d'aprenentatge són un paradigma educatiu, una manera d'entendre l'acció educativa, que comporta una determinada organització dels centres escolars, amb participació dels agents diversos de la comunitat i basant-se en el principi d'igualtat, en la formulació d'altres expectatives per a tot

l'alumnat aquells elements de les obres que tenien significat a ulls dels seus interessos vitals. La pugna entre les dues famílies nobles, els Montagut i els Capulet, i la història d'amor impossible i clandestí entre els joves amants, fàcilment s'associaven a les rivalitats i conflictes amb rerefons amorós que es produïen de vegades en el mateix entorn de vida de l'alumnat. Ulisses, l'heroi aventurer, i Penèlope, l'esposa abnegada, s'erigien en els valors de la fidelitat a uns principis i representaven la victòria de la tenacitat, de l'honor —el bon nom— i la dignitat per sobre de totes les adversitats. També aquí trobaven els alumnes motius per emmirallar-s'hi, més enllà de l'escenografia ambientada en èpoques molt remotes. El paper de l'home i el de la dona en un temps històric lluny de l'actual permetia, però, establir paral·lelismes amb els rols de gènere que perviuen en la societat d'avui. Els neguits existencials, la impotència davant de les adversitats, les pèrdues personals, la força de l'amor, la desesperació, l'audàcia... són també elements presents en la condició humana en el temps que vivim i motius que inciten a la reflexió i al debat entre els lectors adolescents.

Aconseguir que entre la gent jove arrelí el gust per la lectura és una gran victòria pedagògica. Sincerament, *Romeu i Julieta*, i *Ulisses*, van tenir èxit entre l'alumnat del nostre centre: qualsevol dels alumnes que van participar en la lectura i representació d'aquestes obres les deu tenir encara molt presents i probablement les hi tindrà durant molt temps. Però això no garanteix l'haver fet créixer entre ells l'afany per la lectura. Malauradament, podem certificar que en molts casos haurà estat així. Heus aquí una de les grans dificultats. La lectura requereix ambient de lectura; la lectura demana impregnar de lectura la vida quotidiana, rutinàriament, fervorosament. Els

l'alumnat, en unes relacions i normes de funcionament basades en el diàleg, i en la posada en pràctica d'actuacions educatives d'èxit avalades pel rigor acadèmic de la comunitat científica internacional.

pares i les mares que no llegeixen no poden esperar que els seus fills desenvolupin una mena d'instint de la lectura, confiats en el fet que d'aquesta tasca ja se n'ocupa l'escola. El planter de lectors és com una hortalissa: es fa només si hi ha terra fèrtil i aigua de reg, que vol dir modelatge adult, complicitat lectora i vivència social de la lectura —la terra—, i llibres i revistes a l'abast —l'aigua—.

No obstant això, l'escola té molt a dir i molt a fer. I no només per aconseguir que tothom aprengui a llegir amb el màxim nivell de competència, sinó perquè tothom n'aprengui amb ganes, perquè tothom hi trobi gust, perquè tothom esdevingui lector habitual i no tan sols lector d'un cop al trimestre, que una flor no fa maig. Certament, a l'escola se'n fan moltes, de coses per estimular la lectura entre l'alumnat. De vegades se'n fan tantes i els resultats obtinguts són tan minsos que es fa evident una forta desproporció entre l'esforç i els recursos que s'hi dediquen, d'un costat, i els beneficis que se n'obtenen, de l'altre. No hi ha gust per la lectura sense solvència lectora, però el camí desitjable per assolir la competència lectora és llegint de gust. Desvetllar el gust per la lectura entre els infants exigeix una complicitat entre els adults. Mestres, mares i pares, personal d'administració i serveis de l'escola, bibliotecaris, monitors... i qualsevol adult que es passegi periòdicament pel recinte escolar, ha de ser referent positiu de la lectura. La canalla no podrà creure's que la lectura és important sinó viu aquesta importància entre els adults. No n'hi ha prou amb mitja hora de lectura diària i l'aplicació de quatre recursos tècnics per cobrir l'expedient "lectura escolar". Si volem de debò ciutadans crítics, persones amb capacitat d'anàlisi seriosa de la realitat i criteris propis, gent que pensi que llegir és pensar, infants i joves que gaudeixin de la lectura i l'adoptin com un hàbit personal ben arrelat, nois i noies vacunats contra la manipulació potencial dels mitjans de comunicació o dels líders d'opinió desvergonyits

i mentiders, i en definitiva, si volem persones lliures, hem de fer alguna cosa que potser no fem o preguntar-nos què no fem prou bé d'allò que fem. Fer bons lectors, fer créixer el gust per la lectura entre el nostre alumnat, és una prioritat educativa per la profunda transcendència que té en la formació d'una persona. No fer-ho o no saber-ho fer és una altra incompetència bàsica del sistema educatiu que no ens podem permetre.

8. LA CREATIVITAT

La creativitat ha permès a la humanitat respondre al medi amb intel·ligència i originar civilitzacions. La cultura és la resposta humana a l'entorn, una configuració de la seva capacitat d'adaptació natural i social. Per això els europeus nòrdics s'han fet experts a fumar peixos i a desplaçar-se per superfícies nevades, i els tuaregs han transitat magistralment els territoris àrids del desert acompanyats dels seus ramats i vestits amb les seves peculiars indumentàries.

La creativitat ens fa humans i marca distàncies respecte les respostes instintives genèticament programades, pròpies de la resta d'éssers vius. En origen, la cultura va ser creació, i la creació surt de la creativitat. Ser creatiu significa ser capaç de superar satisfactòriament situacions noves, no previstes, o bé concebre fórmules millors a les ja conegudes per obtenir uns resultats determinats. Ser creatiu és ser innovador.

En l'àmbit educatiu sentim parlar molt de la imaginació. De les bondats de la imaginació. També de la fantasia. En general, es dona per entès o per universalment acceptat que és bo que els infants tinguin imaginació, que es recreïn en la fantasia. Potser sense definir-ho, s'associa la imaginació a benestar emocional, a un estat de placidesa, a joc, a il·lusió. A màgia, fins i tot. "Que siguin ara feliços, que ja els arribarà el temps de patir", podria ser la sentència que il·lustra certes mentalitats del món tradicional dels adults. La visita anual dels Reis d'Orient o, ara també, del Pare Noel, és un episodi de fantasia feta realitat. Cosa de nens. Per aquest camí és fàcil arribar a la idea que la imaginació és un estat infantil, una qualitat que circumscriu als relats literaris, als contes amb personatges fantàstics amb poders sobrenaturals i immersos en paratges o situacions inversemblants. La imaginació és un somni lluny de la realitat. Que els infants somiïn, doncs, ara que encara poden. I així que van creixent la realitat va guanyant terreny a la imaginació, perquè els contes són per a quan ets petit. Actuant amb aquests patrons, sovint l'escola estimula la imaginació, per un costat, i la confina als espais de la creació plàstica i literària, per un altre.

La imaginació és l'eina principal de la creativitat. Tenir imaginació vol dir tenir capacitat de concebre la realitat diferent a com se'n presenta. Perquè la imaginació no és només literatura, ni arts plàstiques, que també. Imaginació i realitat no són estadis llunyans entre si. La imaginació al servei de la creativitat és la capacitat de transformar la realitat en benefici de tots. La creativitat és, per tant, progrés, canvi, millora. La creativitat és transgressora per definició, enemiga dels esperits conservadors i immobiliistes. Enemiga també dels dogmes, del pensament únic, i aliada del pensament

crític, del pensament divergent⁹⁷, un pensament que, a més, està associat neurològicament a les persones amb altes capacitats. Fomentar a l'escola la creativitat és promoure els esperits lliures i la intel·ligència. La creativitat és, sens dubte, un factor de naturalesa competencial.

La creativitat no és una àrea o una matèria d'aprenentatge, ni cal que ho sigui. Això sí, hauria de ser present a tot arreu a través del pensament crític i el pensament divergent. Present, per tant, en l'àmbit lingüístic, en el matemàtic, en el social, en el científicotecnològic, en l'artístic, en el d'educació física, en el de cultura i valors, en el digital. Actualment, i dient-ho amb llenguatge de mestre, la creativitat es treballa sobretot en l'àmbit artístic —concretament en l'educació visual i plàstica— i en l'àmbit lingüístic —bàsicament en dues de les dimensions: l'expressió escrita i la literària—. Per la naturalesa de les pròpies àrees o matèries, la creativitat es manifesta també vulguis que no en la música i en les arts escèniques. Tot plegat forma part de l'àmbit artístic. I està molt bé que sigui així, i estaria possiblement encara millor si tothom fos més conscient del capital pedagògic que això representa i, a més, no s'exercís el confinament de la creativitat en el redós de l'àmbit artístic. Està molt bé, per exemple, que es facin disfresses per Carnestoltes i que, malgrat l'estrès que sovint comporta per als mestres, es confeccionin amb austeritat i a partir de materials senzills i econòmics. És altament valuós des d'un punt de vista pedagògic, que l'alumnat comprovi com amb les seves pròpies mans pot transformar plàstics, paper xarol, paper Pinotxo, goma Eva, purpurina, pintures de maquillatge... en la imatge d'un cocodril, o un elefant, o una

⁹⁷ El pensament divergent és un terme que va encunyar per primera vegada el psicòleg nord-americà Joy Paul Guilford (1897-1987), consistent en la capacitat de formular respostes diverses no convencionals davant d'un mateix plantejament, tot defugint la solució o resposta única acadèmicament preestablerta. El pensament divergent és associat a la idea de creativitat i, segons estudis més recents, podria correspondre a unes funcions cognitives situades en l'hemisferi dret del cervell, especialment desenvolupades en persones amb altes capacitats i vinculades a la creació artística.

girafa, o un taxi, o una bústia, o un astronauta, o un bomber, o un legionari romà... Quina diferència a caure en el consumisme i la frivolitat castradora d'anar a comprar una disfressa de Carnestoltes a les botigues presencials o en línia! Perquè el que és important en aquest cas com en d'altres no és només el resultat final sinó el procés d'elaboració, la capacitat d'imaginar una disfressa i construir-la amb elements senzills a l'abast. Està clar que qui pensa tècnicament la disfressa són els mestres, però els alumnes intervenen en la confecció i viuen el procés creatiu. L'impacte cognitiu de fer una disfressa amb les teves mans no és el mateix que l'impacte zero de comprar-la en una botiga.

L'economista Xavier Sala i Martín defensa que si bé no hi ha dubte que la R+D (recerca i desenvolupament) és important per a l'economia d'un país, la clau de la innovació rau, de fet, en les idees. I les idees són creativitat, són la capacitat humana d'imaginar-se el món de manera diferent a com se'ns ofereix. *Le circ du soleil* és una idea que ha revolucionat el món del circ i de l'espectacle. La *Bullifoundation*, del cuiner Ferran Adrià, és una plataforma de creativitat gastronòmica. En un futur cada cop més proper, robots i màquines d'alta precisió executaran millor que els humans moltes de les tasques que avui dia fem encara les persones. Les noves línies de metro de Barcelona funcionen sense conductor. Una part prou significativa de les intervencions quirúrgiques que es fan avui dia ja no es basen en la perícia d'un bisturí en mans d'un cirurgià sinó en l'ús de la nanorobòtica. La detecció d'avaries als automòbils, actualment la fa un ordinador. L'execució de tasques professionals serà cada cop més electromecànica, però les idees continuaran sent humanes. Per això Sala i Martín parla de la importància que l'educació visual i plàstica hauria de tenir a l'escola, perquè és una via de desenvolupament de la creativitat, de la capacitat de crear imatges, de tenir

idees. Perquè la tecnologia ja fa el seu camí de la mà de la recerca i el desenvolupament, però les grans innovacions requereixen no només tecnologia sinó imaginació, és a dir, creativitat.

Des d'un altre punt d'anàlisi, la neurociència proposa també fer més atenció a les àrees o matèries educatives que tenen com a facultat la creativitat, perquè la música, l'educació visual i plàstica, les arts escèniques i la dansa, i també l'educació física, promouen les interconnexions neuronals. L'activació simultània de les àrees cerebrals responsables de la cognició i les dipositàries de les funcions emocionals fa que es multipliquin les sinapsis i, en conseqüència, s'enrobusteixi la capacitat creativa de resposta davant els reptes que ens planteja la vida quotidiana. Com diu el biòleg David Bueno, aprendre és canviar el cablejat sinàptic a partir de la interacció amb l'ambient, i aquesta és una feina de per vida. Les activitats estimuladores de la creativitat incideixen favorablement en la configuració d'aquest cablejat, perquè activen alhora zones i funcions diverses del cervell.

La tradicionals assignatures Maria, relegades acadèmicament en un segon pla, prenen ara un major relleu pedagògic. A les consideracions que fa l'economia sobre la necessitat de preparar un jovent creatiu per a un hipotètic futur món robòtic i les recomanacions pedagògiques apuntades des de la neurociència entorn de la creativitat, cal afegir la significació que té la plèiade d'activitats artístiques en la gènesi de la sensibilitat cultural, l'estimulació del pensament reflexiu i el sorgiment d'una actitud cívica responsable entre el nostre alumnat. La música, la creació visual i plàstica, la dansa, el teatre i l'esport són activitats fàcilment gratificants, perquè contenen un component lúdic que afecta el nostre àmbit emocional. No és estrany veure una expressió de complaença a la cara dels músics o els cantaires mentre

interpreten una peça. La música ens acomboia. Com ho fan també les arts plàstiques, les arts escèniques i l'activitat física. Totes aquestes disciplines són també rellevants perquè ens proporcionen benestar emocional. Conrear-les a l'escola no només fa ser potencialment més creatiu el nostre alumnat sinó que el fa ser emocionalment més equilibrat. Les persones més sensibles a les arts són també persones més reflexives, més crítiques, més "civilitzades".

L'educació artística té una tradició i un relleu molt especial en altres països europeus. Pensem si no en la melomania ciutadana de molts països del centre d'Europa o en la potència de la cartellera teatral del barri de West End a Londres, per posar un parell d'exemples. En aquests indrets, els auditoris i les sales de teatre no s'omplen miraculosament, sinó per l'efecte perdurable que té entre molts ciutadans l'educació artística rebuda a l'escola i present també des de sempre en els àmbits familiars i socials.

En el nostre sistema educatiu, a Primària, de les 5.250 hores lectives, 4.725 són destinades al desenvolupament del currículum i les 525 restants a l'esbarjo, que té també la consideració d'activitat educativa. L'àmbit artístic —educació visual i plàstica, música i dansa— té assignades 525 hores, la qual cosa equival a un 11,11% del temps destinat al currículum. L'educació física ocupa 385 hores, és a dir, un 8% del temps total d'aprenentatge. A l'ESO, hi ha establertes 4.200 lectives —35 setmanes lectives per curs, cada una de 30 hores—. La música i l'educació visual i plàstica tenen assignades cada una 140 hores de l'horari lectiu. Les dues plegades sumen, per tant, 280 hores, cosa que vol dir un 6,6% de l'horari lectiu total. L'educació física ocupa 280 hores, és a dir el mateix percentatge sobre el total que tenen la música i l'educació visual i plàstica juntes. Assignar a l'àmbit artístic un percentatge de temps escolar

significativament més elevat posaria de manifest un reconeixement acadèmic a la creativitat sense detriment que aquesta capacitat tingui acollida i desenvolupament en la resta d'àrees i matèries. Està clar que atorgar més temps lectiu a aquestes àrees i matèries no garanteix major efectivitat creativa si els plantejaments metodològics no estan en consonància amb l'objectiu final de promoure la creativitat. Però el fet de disposar substancialment de més temps obligaria a revisar els continguts i possiblement a donar un nou enfocament didàctic a aquestes àrees i matèries.

Pel que fa a l'educació física, és veritat que l'esport té un pes molt destacat entre les activitats extraescolars que es despleguen en els mateixos recintes escolars. L'articulació i coherència en els plantejaments de l'activitat educativa formal de l'horari lectiu i les activitats educatives no formals de l'horari extraescolar haurien de reforçar-se per tal de redimensionar, si cal, de forma proporcionada el paper de l'activitat física entre una població jove que, en determinats casos, s'observa que té una determinada tendència al sedentarisme i a la inactivitat física, captivada per l'addicció que provoquen els videojocs i l'oferta lúdica de les noves tecnologies.

Els aprenentatges artístics i l'educació física, emmarcats entre les assignatures anomenades despectivament assignatures Maria, requereixen una major atenció educativa amb la finalitat d'aconseguir una millora significativa en la formació del nostre alumnat. La creativitat necessita, en definitiva, un impuls escolar que la situï al centre de la intervenció pedagògica des de l'àmbit artístic, però també des de la resta d'àrees i matèries curriculars. Menysprear o simplement desconsiderar la importància del foment de la creativitat comporta no resoldre una incompetència bàsica més del nostre sistema educatiu.

4a part

EL RETROVISOR

A TALL DE CONCLUSIÓ

La proposta educativa sobre l'aprenentatge per competències és un discurs difícil. Voler fer veure que és clar i fàcilment comprensible és enredar el personal. Elaborar la idea de competències i pretendre portar-la al terreny de la praxis educativa no està sent un camí de roses. Tots sabem que, en el camp de l'educació, sovint revestim de terminologia nova pràctiques velles. Si parem l'orella entre els docents ens adonarem de les dificultats que mostren per entendre com es porten al dia a dia alguns aspectes concrets del treball per competències. L'avaluació és un d'aquests punts de dificultat, malgrat l'excel·lent tasca d'aclariment conceptual i divulgació educativa que ha fet i fa entre el professorat la catedràtica emèrita Neus Sanmartí. Reorganitzar la dinàmica de l'avaluació afecta tota la metodologia de l'aprenentatge i, per tant, orquestrar bases d'orientació, KPSIs, carpetes d'aprenentatge, rúbriques, diaris d'aula i altres components de la funció avaluadora demana esforç i complicitat de cada un dels membres del col·lectiu docent d'un centre.

Els mestres —dones i homes— són la peça clau en qualsevol temptativa de reforma del sistema educatiu. Si no hi ha docents reformistes convençuts, no hi pot haver autèntica reforma. Per això és important fer una radiografia de l'estat del conjunt del professorat abans d'emprendre una reforma educativa a fons; per això es fan —quan es fan— els llibres blancs previs a la formulació dels canvis educatius. Cal un diagnòstic abans d'aplicar un remei; cal saber on som per traçar el camí que ens porti allà on volem anar. Parlem de la importància de la detecció dels coneixements previs de l'alumnat quan encetem una intervenció didàctica, però sembla que de vegades oblidem quins són els coneixements previs del professorat quan, a toc de trompeta,

anunciem un nou paradigma educatiu que res té a veure amb allò que s'havia fet i dit fins ara. La idea del treball escolar d'acord amb l'assoliment final d'unes competències s'ha plantejat com fer taula rasa respecte a tot el que s'havia fet fins a aquesta nova formulació pedagògica. L'administració educativa i els teòrics en què s'inspira i aquells que l'assessoren es van passar anys elaborant i difonent els principis constructivistes que fonamentaven la LOGSE (1990) i tot l'entramat de l'estructura educativa que se'n derivava; i, com qui diu d'un dia a l'altre, van abandonar el relat constructivista i, amb la fe fervorosa dels conversos, es van acollir al nou terme "talismà": competències bàsiques. I el bo del cas és que no tot, ni de bon tros, és nou, ni conceptualment ni terminològica. Per què es va voler enterrar la LOGSE fugint-ne com de la pesta? Possiblement va ser una reacció més política que pedagògica. Per què la LOGSE també parlava dels aprenentatges significatius, és a dir, amb connexió amb els coneixements previs de l'alumnat i amb capacitat de transferència més enllà de l'entorn escolar d'aprenentatge; la LOGSE també parlava de l'aprendre a aprendre en una societat canviant, líquida, i elevava a la màxima categoria i com a objectiu final de l'educació l'adquisició d'aquesta capacitat; la LOGSE concebia els objectius d'aprenentatge, per tant, com l'adquisició de capacitats i no pas com l'assimilació d'uns continguts vàlids per ells mateixos; capacitats i competències són —ho recordeu?— termes estretament emparentats; entre els continguts d'aprenentatge la LOGSE distingia explícitament els fets i conceptes, els procediments i les actituds, com es fa també ara, de facto i amb la boca petita, a l'hora de parlar de l'activació del bagatge cognitiu i transversal de l'alumne per resoldre didàcticament situacions complexes de caire competencial; i finalment, la LOGSE també proposava una avaluació contínua i per això definia l'avaluació inicial, l'avaluació formativa i l'avaluació sumativa; sens dubte, el discurs

sobre l'avaluació que es feia des de la LOGSE no és el mateix que enuncia Neus Sanmartí, ni té la seva riquesa conceptual ni el seu nivell d'elaboració, però sembla obvi que totes dues formulacions mantenen punts importants d'afinitat.

No entenem, doncs, per què a partir del 2004, quan es va començar a posar fil a l'agulla al plantejament de la reforma educativa del 2006, no es va voler recuperar o fer constar aquells principis educatius defensats fins aleshores i que mantenien encara la seva validesa. Es va voler canviar el relat educatiu de cap a peus com si el fet de fer-ho fos una garantia superior d'implementació real del nou paradigma educatiu. Ens preguntem si, a l'hora d'elaborar un nou discurs pedagògic, no hauria estat millor, més efectiu, posar l'accent en la idea "nova" de les competències, però associant-la a la idea ja coneguda de les capacitats, tot insistint en la transversalitat i el caràcter autèntic de les activitats d'aprenentatge que a partir d'aleshores calia proposar. Pensant sobretot en el professorat, potser hauria estat recomanable llistar principis pedagògics clau com a elements permanents en tots els plantejaments educatius diversos que s'han fet en el nostre país els darrers trenta anys. No tot és nou en les noves formulacions educatives i segurament val molt la pena saber-ho.

D'altra banda, la justificació teòrica del treball educatiu per competències té una mirada clarament economicista. Tot i no descuidar la dimensió ètica, la cívica i la social en la formació competencial de l'alumnat, s'insisteix permanentment en les necessitats laborals de la societat del futur que ja és aquí a la vora i la voluntat de contribuir a la competitivitat de la nostra economia en un món global. Ens referim a la formació de l'alumnat com a la de futurs professionals més que no pas com a la de futurs ciutadans. Parlem de competitivitat i de globalització com si el món fos només el

primer món, com si només existís Europa, Occident i els països rics o desenvolupats. Els quatre pilars de l'informe Delors (1996), de la UNESCO, al qual s'associa el plantejament educatiu de les competències clau europees, sona a pura retòrica si els pilars “aprendre a conviure” i “aprendre a ser” no comporten tenir sentit de la justícia social i si aquesta consciència sobre les inadmissibles desigualtats entre la població mundial no es promou com una prioritat moral des dels mateixos plantejaments educatius. Les grans problemàtiques actuals —el canvi climàtic, la cronificació de la pobresa a escala mundial, el risc de l'existència d'un armament amb una capacitat de destrucció massiva, el xoc entre cultures i religions dins d'uns mateixos territoris, la submissió i esclavatge de les dones...— no es poden resoldre mirant-nos el melic, des d'una posició eurocèntrica i paternalista confortable. De poc serviran els informes que sobre educació pugui anar emetent la UNESCO si paral·lelament no hi ha una denúncia sincera de la responsabilitat que el primer món té en l'existència de les altres realitats mundials. No n'hi ha prou a informar sobre què cal fer en l'educació, cal també dissenyar les línies d'actuació, les estratègies, per assolir efectivament els canvis que es proposen. No n'hi ha prou amb bones paraules, es necessiten compromisos, ens calen fets.

Les vuit competències clau recomanades pel Parlament Europeu l'any 2006 tenen el pedigree d'un consens internacional molt ampli. Però són recomanacions, només. La Unió Europea cerca establir denominadors comuns entre els seus països membres, però a l'hora mira de fer-ho sense erosionar la sobirania dels estats. Es promou la idea de ciutadania europea i les iniciatives diverses que hi ajuden —com ara els Erasmus per als estudiants universitaris o els Erasmus+ per als de Secundària— perquè Europa és un mercat, una societat i uns territoris amb lliure circulació de mercaderies i

persones. Però cada estat membre de la Unió Europea continua anant a la seva amb aspectes de la vida política i social que potser caldria acordar comunitàriament. L'educació n'és un. Les vuit competències clau europees en l'àmbit educatiu es materialitzen a cada país a la seva manera. No estem proposant de caure en un uniformisme europeu que resulti inadequat a la realitat educativa plural del conjunt de territoris, però si bé hi ha unes directrius europees en l'economia que fan establir límits de dèficit estrictes en els pressupostos estatals, si bé hi ha també altres directrius europees en el camp del medi ambient o normatives que afecten l'agricultura, o la ramaderia, o el sector industrial... costa d'entendre per què no hi ha una exigència comunitària en la realització d'aquells principis educatius bàsics de validesa universal reconeguda —o si més no, de validesa europea consensuada—. Compartim una nova moneda europea, però fins ara hem estat incapaços de compartir una estructura educativa de base entre els països integrants de la Unió. Ens preparem per al *lifelong learning*, l'aprenentatge permanent, però no tenim clar com gestionar la competència d'aprendre a aprendre, col·locada entre les altres set competències clau com una més, malgrat el seu caràcter transversal i eminentment particular. L'aprendre a aprendre no és equiparable a la competència matemàtica o a les competències socials i cíviques. La Unió Europea no aporta gaire llum en la formulació aplicada de nous plantejaments educatius.

Els actuals decrets d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària i de l'Educació Secundària Obligatoria no són clars ni terminològicament ni conceptualment sobre les dues categories de competències educatives establertes. Caldria deixar ben clar que hi ha vuit "competències clau" que esdevenen la concreció de les vuit competències recomanades pel Parlament Europeu l'any 2006 i que, a més,

cada àmbit d'aprenentatge —l'àmbit comunicatiu, el matemàtic, el científicotecnològic, etc.— té les seves “competències bàsiques” específiques. Els decrets no expliquen tampoc la connexió estructural que s'estableix entre les vuit “competències clau” i les “competències bàsiques” de cada àmbit d'aprenentatge. Les “competències clau” queden, de fet, inarticulades respecte al conjunt d'elements estructurals del currículum. Tampoc els documents publicats pel Departament d'Educació de desplegament de les “competències” i “continguts clau” per àmbits d'aprenentatge fan referència a les vuit “competències clau”. És a dir, les vuit “competències clau” són la finalitat última de l'educació, però no queda definit com a través del currículum s'arriba a assolir-les.

Fent un paral·lelisme numèric, nosaltres hem parlat de vuit “incompetències bàsiques”. Dreta llei, hauríem hagut de parlar de vuit “incompetències clau”, perquè de “competències bàsiques” n'hi ha moltes més de vuit; però el cert és que el terme que s'ha popularitzat entre els ensenyants és el de “competències bàsiques”, tant per referir-se a les que en diem “clau” com a les pròpiament “bàsiques”. Sense afany de contribuir a l'embolic conceptual, hem optat per fer servir el terme que és majoritàriament més conegut, sense renunciar a fer les explicacions oportunes quan ha convingut sobre la distinció entre les unes i les altres. Així doncs, hem descrit vuit incompetències que considerem que són un entrebanc per a la millora del sistema educatiu. En pàgines anteriors ja hem apuntat que aquestes vuit incompetències no pretenen tenir l'exclusivitat dels entrebancs educatius i menys encara la propietat irrefutable dels primers llocs en un hipotètic rànquing d'incompetències.

De les vuit incompetències tractades, les cinc primeres fan referència a qüestions d'organització o estructura del sistema educatiu. Les tres restants són d'ordre didacticometodològic.

Quant a les cinc incompetències primeres, de caire organitzatiu, hem de dir que les que hem anunciat amb els títols “centres de màxima complexitat” i “plans educatius d'entorn” són incompetències molt interrelacionades. De fet, allà on hi ha centres de màxima complexitat es mira que hi hagi també un pla educatiu d'entorn, perquè només amb l'escola o l'institut no n'hi ha prou per afrontar els reptes educatius de la zona. Això no treu que els plans educatius d'entorn siguin una proposta convenient en qualsevol territori, perquè en últim terme es tracta de coordinar les accions pròpies de l'educació formal amb les que s'inscriuen en els àmbits de l'educació no formal.

L'allargament de l'escolaritat per la banda de dalt i la de baix ha estat la tercera “incompetència” per ordre d'exposició. L'Educació Infantil i l'Educació Secundària postobligatòria, inici i final de l'educació preuniversitària, són dos àmbits educatius que cal atendre de forma universal si volem aconseguir un sistema educatiu basat en els principis de qualitat i equitat.

Els canvis de lleis d'educació tan sovintejats produeixen desconfiança, descreença i desafecció entre els ensenyants. Caldria comptar amb un consens polític molt ampli que garantís la pervivència tranquil·la d'una llei orgànica d'educació durant un període legislatiu extens. Estructura educativa i principis educatius generals haurien de ser compartits per les diverses forces polítiques amb representació parlamentària. Es tractaria que cada govern de torn pogués introduir propostes educatives pròpies sense afectar l'esquelet del sistema educatiu. Els canvis parcials, puntuals, referits a aspectes

concrets, són més acceptables entre el professorat que no pas les esmenes a la totalitat.

La carrera docent ha estat la cinquena de les “incompetències” relacionades i tancava el bloc d’incompetències de l’àmbit organitzatiu. Els docents són els artífexs de qualsevol canvi educatiu. Reflexionar sobre la manera d’establir una formació docent idònia és un punt essencial per a la millora i innovació educatives.

Les tres darreres “incompetències” exposades formen un bloc de consideracions didàctiques o metodològiques. L’aprenentatge de llengües, el gust per la lectura i la creativitat són tres factors clau que incideixen de ple al cor del procés d’aprenentatge. Més enllà dels plantejaments didàctics, aquestes tres “incompetències” contribueixen de forma decisiva a l’establiment d’un determinat model educatiu. Atendre-les comporta, doncs, encarar una intervenció profunda sobre uns elements que formen part del perfil essencial de la pràctica educativa.

En definitiva, aquestes pàgines s’han proposat aclarir de forma divulgativa aspectes fonamentals de la idea de competències educatives, un concepte que és a la base del plantejament pedagògic del nostre sistema educatiu actual. La descripció del que hem anomenat irònicament “incompetències bàsiques” vol ser un toc d’alerta i conscienciació sobre factors determinants que incideixen de ple sobre les possibilitats reals de millora de l’educació en el nostre entorn social. No sabem si hem aconseguit el nostre propòsit. En tot cas, ara podeu tornar a respondre el KPSI que teniu a la pàgina 10. Contrasteu els resultats de l’inici i els d’ara. Si la puntuació final no ha suposat cap increment respecte a l’obtinguda prèviament a la lectura d’aquestes pàgines, tindreu tot el dret a fer-nos responsables del vostre estat involutiu en relació

a la idea de competències. Si és així, us demanem les més sinceres disculpes i ens planyem pel fracàs del nostre treball. Per contra, si gràcies a la lectura del nostre text heu pogut entendre millor “el món de les competències bàsiques”, ens sentirem plenament satisfets per la feina feta. Sigui com sigui, volem manifestar-vos l’agraïment per la vostra lectura i expressar-vos que tot el que hem escrit ha estat fet amb il·lusió, convenciment i bones intencions.

BIBLIOGRAFIA

- Andersen, Erika, 2016, ***Learning to Learn***. Harvard Business Review. En línia:
<https://hbr.org/2016/03/learning-to-learn> [Consulta: 5/9/2019]
- Bauman, Zygmunt, 2011, ***Temps líquids. Viure en una època d'incertesa***.
Barcelona, Col·lecció Portàtil, Viena Edicions
- Benejam, Pilar, i altres, 2012, ***Aprendre a ensenyar a aprendre***. En línia:
https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/03/tema_general_2011.pdf
[Consulta: 5/9/2019]
- Bueno i Torrens, David, 2017, ***Neurociencia para educadores***, Barcelona, Rosa
Sensat, Octaedro
- Carretero, M. Reyes; Fuentes, Marta, 2012, ***La competencia d'aprendre a
aprendre***, Barcelona, editorial Graó
- Delors, J. i altres, 1996, ***Educació: hi ha un tresor amagat a dins***, Barcelona,
Centre UNESCO de Catalunya
- Dept. d'Educació-Generalitat Cat., 2018, ***El currículum competencial a l'aula.
Una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO***. En línia:
[http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20180302Pr
ogramacionsESO.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20180302ProgramacionsESO.pdf) [Consulta: 5/9/2019]
- Dept. d'Ensenyament-Generalitat Cat., 2016, ***Nova agenda de competències per a
Europa i altres textos d'educació i formació professionals***. En línia:
[http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacion
s/monografies/nova-agenda/nova-agenda.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/nova-agenda/nova-agenda.pdf) [Consulta: 5/9/2019]

- Diari de Girona, 2009, ***Catalunya ja té llei d'educació***. En línia:
www.diaridegirona.cat/catalunya/2009/07/01/catalunya-ja-lllei-deducacio/341364.html [En consulta: 5/9/2019]
- Di Lampedusa, Giuseppe Tomasi, 2002, ***El guepard***, Barcelona, Club Editor
- Educació 360. En línia:
<https://www.educacio360.cat/> [Consulta: 5/9/2019]
- Educación 2030: ***Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible***. En línia:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa [Consulta: 5/9/2019]
- FAPAC, ***Llei d'Educació de Catalunya***. En línia:
www.fapac.cat/wiki/Llei_dEducacio_de_Catalunya [En consulta: 5/9/2019]
- Font, Lluís, 2016, ***Els pilars del sistema educatiu***. En línia:
http://consellescolarc.cat/gencat.cat/ca/actuacions/jornades/araesdema/ponencies/#FW_bloc_29961a1a-895f-11e6-aa5c-005056924a59_1
[Consulta 5/9/2019]
- Freire, Paulo, 2015, ***Pedagogía del oprimido***, Madrid, Siglo XXI de España Editores
- Freire, Paulo, 1978, ***Pedagogia y acción liberadora***, Madrid, Zero SA
- Garcia Alegre, Eugeni, 2014, ***L'èxit educatiu i el cercle pervers de la pobresa infantil***. Barcelona. Fundació Jaume Bofill. En línia:
<https://www.fbofill.cat/sites/default/files/599.pdf> [Consulta: 5/9/2019]

- Garriga, N., Pigrau, T., i Sanmartí, N., 2012, ***Cap a una pràctica de projectes orientats a la modelització***, Dossier *Reflexions i recerques sobre l'ensenyament de les ciències*, Revista Ciències, núm 21, Barcelona

- Garriga, Neus, 2009, ***Projectes per ajudar a evolucionar les idees científiques i les competències dels infants***. En línia:
<http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/1922m.pdf>
 [Consulta: 5/9/2019]

- GELA (Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades), 2016, ***Quina vols que sigui la llengua que fa 300?*** En línia:
http://www.gela.cat/doku.php?id=llengua_300 [En consulta: 5/9/2019]

- Generalitat de Catalunya, 2009, ***El nou màster de secundària s'inicia a 9 universitats catalanes i amb més de 1.500 estudiants***. En línia:
<https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/86238/nou-master-secundaria-inicia-9-universitats-catalanes-mes-1500-estudiants> [En consulta:5/9/2019]

- Goodman, Paul, 1973, ***La des-educación obligatòria***, Barcelona, Editorial Fontanella

- Hoskins, Bryony; Fredriksson, Ulf, 2008, ***Learning to Learn: What is it and can it be measured?*** En línia:
<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC46532/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf> [Consulta: 5/9/2019]

- Huxley, Aldous, 2003, ***Un món feliç***, Barcelona, col·lecció Joves Adults, Proa-La Galera

- Illich, Ivan, 1976, ***La Sociedad desescolarizada***, Barcelona, Barral Editores
- Mastache, A., 2007, ***Formar personas competentes***, Buenos Aires, Noveduc
- Martínez Ribot, Núria, 2017, ***Revolució a les aules. Catalunya pionera en la nova educació del segle XXI***, Barcelona, Columna Edicions
- Martínez, Miquel, 2016, ***El professorat***. En línia:
http://consellescolarc.cat/gencat.cat/ca/actuacions/jornades/araesdema/ponencies/#FW_bloc_29961a1a-895f-11e6-aa5c-005056924a59_1
 [Consulta 5/9/2019]
- Martínez, M.; Prats, E. (coord.) i altres, 2018, ***Millora de la formació inicial per a la docència***. En línia:
www.ara.cat/2018/10/15/MIF.pdf?hash=aeac32421f995c3820ab5243905701f3c1a7c94d [En consulta: 5/9/2019]
- Mateo, Joan, 2016, ***L'arquitectura del sistema educatiu***. En línia:
http://consellescolarc.cat/gencat.cat/ca/actuacions/jornades/araesdema/ponencies/#FW_bloc_29961a1a-895f-11e6-aa5c-005056924a59_1
 [Consulta 5/9/2019]
- McClelland, David, 1989, ***Estudio de la motivación humana***, Madrid, Narcea Ediciones
- McClelland, David, 1973, ***Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"***. En línia:
<https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
 [Consulta: 5/9/2019]

- OCDE, 2001, **Definición y selección de competencias clave**. Resumen ejecutivo. En línea:
<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> [Consulta: 5/9/2019]

- Pardo, Laura, 2015, **Esclaus del segle XXI. Treball infantil**. Blog Proinfants. En línea:
<http://www.proinfants.org/blog/esclaus-del-s-xxi-treball-infantil/>
 [Consulta: 5/9/2019]

- Pedró, Francesc, 2016, **El centre educatiu**. En línea:
http://consellescolarc.cat/gencat.cat/ca/actuacions/jornades/araesdema/ponencies/#FW_bloc_29961a1a-895f-11e6-aa5c-005056924a59_1
 [Consulta 5/9/2019]

- Reimer, Everett, 1974, **La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación**, Barcelona, Barral Editores

- Sabato, Ernesto, 1963, **El escritor y sus fantasmas**, Barcelona, Seix Barral

- Sanmartí, Neus, 2010, **Avaluar per aprendre**. En línea:
http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
 [Consulta: 5/9/2019]

- Sanmartí, Neus, 2016, **L'alumnat**. En línea:
http://consellescolarc.cat/gencat.cat/ca/actuacions/jornades/araesdema/ponencies/#FW_bloc_29961a1a-895f-11e6-aa5c-005056924a59_1
 [Consulta 5/9/2019]

- Sarramona, Jaume, 2015, **Competències bàsiques i currículum** (volum I), Barcelona, Cuadernos de Educación núm.71, ICE, Horsori

- Sarramona, Jaume, 2017, **Competències bàsiques i currículum** (volum II), Barcelona, Cuadernos de Educación núm.78, ICE, Horsori

- Tallada Cervera, Artur J, 2008, **Estratègies d'inserció avançada: el currículum a través de les TIC**. En línia:

http://www.xtec.cat/~atallada/competencia_digital/comptic/les_competncies_bsique_s.html [Consulta: 5/9/2019].

- Teixidó Savalls, Joan, 2010, **Aprendre a aprendre. Delimitació de components i aspectes a considerar en el treball a l'escola i l'institut**. En línia:

http://www.joanteixido.org/doc/aprendre/idea_aula.pdf
 [Consulta: 5/9/2019]

- Teixidor, Emili, 2007, **La lectura i la vida**, Barcelona, Editorial Columna

- Tonucci, Francesco, 1997, **La ciutat dels infants**, Barcelona, Editorial Barcanova

- TV3, 2012, **Les set reformes educatives de la democràcia**, Madrid. En línia:

<https://www.ccma.cat/324/Totes-les-reformes-educatives-de-la-democracia/noticia/1898032/> [En consulta: 5/9/2019]

- Unesco, 2015, **Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?**, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona

- Umar, Ousman, 2019, **Viatge al país dels blancs**, Barcelona, Editorial Rosa dels Vents

- Vicens, Laia, 2018, **Un MIR per ser mestre i professor d'universitat amb experiència a les aules: així es vol canviar la carrera docent**. Barcelona, Diari Ara. En línia:

www.ara.cat/societat/practiques-professors-institut-classe-universitat_0_2106989464.html [En consulta: 5/9/2019]

- Zabala, A. i Arnau, L. 2007, ***Cómo aprender y enseñar competencias***. Colección Ideas Clave. Barcelona. Editorial Graó
- Zabala, A (coordinador) i altres, 2011, ***Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària***, Barcelona. Editorial Graó
- Decret 119/2015, del 23 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, DOG núm. 6900, de 26 de juny de 2015
- Decret 187/2015, del 25 d'agost, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOG núm. 6945, de 28 d'agost de 2015
- Decret 142/2008, del 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat, DOG núm. 5183, de 29 de juliol de 2008
- Decret 181/2008, del 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle d'educació infantil, DOG núm. 5216, de 16 de setembre de 2008
- Estatut d'Autonomia de Catalunya. En línia:
<https://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf> [Consulta: 5/9/2019]
- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, BOE núm. 295, de 10 de desembre de 2013
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006

- ORDRE EDU/484/2009, de 2 de novembre, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil, DOG núm. 5.505, de 13 de novembre de 2019
- ORDRE ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, DOG núm. 7.148, de 23 de juny de 2016
- ORDRE ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria, DOG núm. 7659, de 9 de juliol de 2018
- Parlament Europeu, 2006, ***Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006***. En línia:
http://infofpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf [Consulta: 5/9/2019]
- PEN Club Internacional, 1998, ***Declaració Universal de Drets Lingüístics***. En línia:
www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/declaraciouniversaldretslinguistics.pdf
 [En consulta: 5/9/2019]