

EL PROFESSORAT DAVANT LA REFORMA EDUCATIVA I ELS CANVIS CURRICULARS

No totes les reformes educatives han comportat, d'entrada, tants canvis com els que es preveuen en l'actual intent. És evident, per una banda, que l'efectivitat de les noves propostes només es pot copsar, en definitiva, en la realitat concreta de les aules i dels centres escolars; però això no obsta perquè, per altra banda, es pugui afirmar que sobre el paper -en els documents de la reforma fins ara apareguts-, el que es planteja és una veritable revisió en profunditat de tot el sistema educatiu.

Uns tipus de canvis -dels quals s'està fent més difusió general- afecten la pròpia estructura del sistema educatiu, i vénen derivats del fet de l'ampliació del període de l'escolaritat bàsica. Val a dir que aquesta nova ordenació ja està generant entre el professorat determinades preocupacions, algunes immediates, com les que poden originar-se a propòsit de l'aparició dels nous mapes escolars, o les que tenen a veure amb la definitiva ubicació personal i l'adscripció a etapes i cicles.

Però des que s'està parlant de la reforma, hom sospita que els veritables canvis, els més esperats, han de ser aquells que fan referència a la qualitat de l'ensenyança. En aquest sentit, si hi ha en el moment present uns documents valuosos a través dels quals es pot endevinar el vertader sentit de la reforma, aquests són els dissenys curriculars. Els canvis en els aspectes estructurals del sistema podrien també considerar-se, en tot cas, com una conseqüència d'aquests altres tipus de canvis, els relacionats amb la planificació i desenvolupament de les pràctiques educatives. A aquests canvis, en el que afecten el professorat, es referirà el present article.

La qualitat de l'ensenyança: una nova orientació

El discurs sobre la qualitat de l'ensenyança ha acompanyat sovint qualsevol iniciativa de les administracions públiques que pretén introduir canvis en el sistema educatiu. Un cop s'ha escoltat amb atenció el discurs corresponent, a bastants professors i col·lectius de docents no els acostuma a sorprendre ja que, la majoria de vegades, la iniciativa encara va endarrerida respecte al que aquests professionals de l'educació

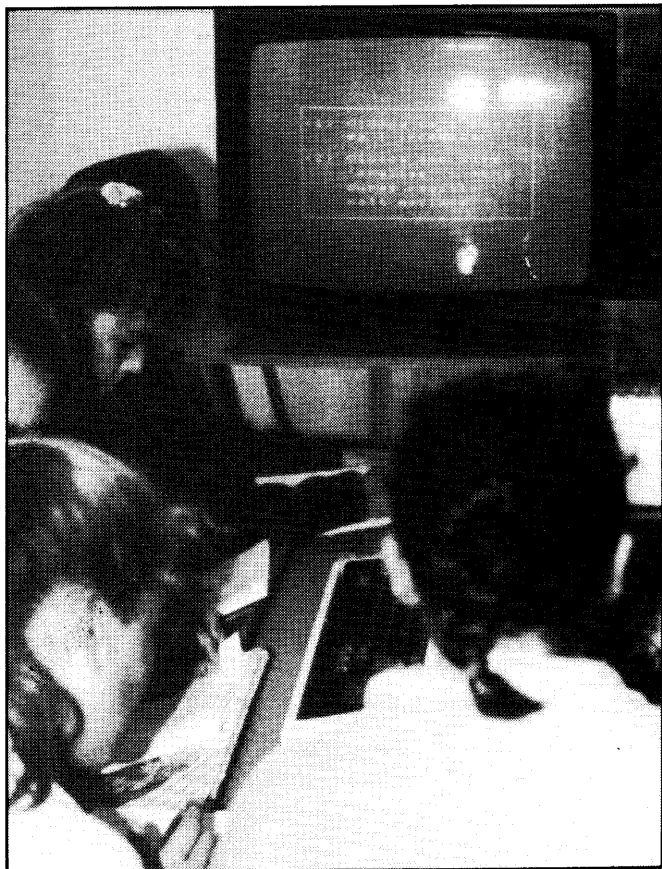
realitzen a les seves classes i centres.

Però ens atreviríem a dir que molt del que s'aventura ara en els nous papers de la reforma, respecte al sentit de les activitats educatives a l'escola, ha agafat fins a cert punt desprevinguda molta gent, malgrat que el país estigués expectant pels canvis educatius. Així, encara ens seguim preguntant molts, amb cert estorament, si són a l'abast de l'escola la quantitat de propostes novedoses generades, i si ens les podem acabar de creure: un marc explicatiu comú per a tot l'ensenyament, la revisió a fons de tots els continguts de l'escolaritat, la recreació de les tasques del professor i de l'alumne a l'escola, l'anada cap a una uniformització en el vocabulari curricular a emprar, el nou paper previst per al professor i els equips en els centres, etc.

Hi ha també qui, esvaïda una mica la sorpresa inicial, s'ha adonat que per implicar-se en alguns aspectes novedosos només caldria saber fer bones traduccions, sense necessitat de variar en profunditat el que fa ara. Qui fa aquesta constatació -que potser no hi ha una distància tan radical entre el que succeeix ara a les classes i el que s'espera que succeeixi-, també espera amb incertesa l'ajuda convenient per fer, al més aviat possible, una bona traducció als nous codis i convencions, tant els que es refereixen al més formal (l'adopció del nou argot pedagògic o d'altres formes de programar, per exemple) com els que tenen a veure amb una cosa més profunda, la concepció d'aprenentatge i d'ensenyança que es proposa.

Però, tant si seguim confiats com recelosos, si creiem que es tracta d'un canvi radical o que només és qüestió de traduccions, els temps de reforma educativa obliguen tothom a fer passes endavant. I és que, en aquestes ocasions, els docents acostumen a recordar, encara més conscientment, que sempre hi haurà una distància qualitativa a salvar entre la manera com ells actuen a les aules i centres, i la proposta d'actuació idealitzada que apareix en els corresponents textos reformadors.

Us convidem en el que resta d'article a mesurar, d'alguna manera, aquesta distància a propòsit d'una concreció ben particular, el concepte d'aprenentatge que es defensa en els nous documents curriculars.



L'aprenentatge significatiu, pedra angular de la reforma

"A l'escola es va a aprendre" és el lema que defineix i justifica la institució. Però sembla que a partir d'ara no serà possible acceptar qualsevol tipus d'aprenentatge per satisfer aquest principi... : només els aprenentatges significatius que s'hi desvetllin són els que justificaran l'existència de la institució escolar.

¿Es tracta d'una proposta novedosa? Tot i que quan diem aprenentatge significatiu ens estem referint a allò que sempre hem volgut que fessin més els alumnes -un aprenentatge no memorístic, no mecànic, no de papagai o de recitació sense comprensió-, el novedós, en aquest cas, podria ser el fet de l'explicitació tan completa i insistent d'aquesta intenció. Per primera vegada, les administracions educatives s'han definit clarament respecte a la concepció d'aprenentatge que es vol a l'escola, els seus principis, la seva virtualitat operativa i el que exigeix als professors i alumnes. De ser una cosa simplement suggerida en altres ocasions, ara ha passat

a ser no només un tema abordat en profunditat, sinó que també, al nostre entendre, s'ha constituït en la proposta central de la reforma curricular, allò que la defineix. (No seria cap exageració, en aquest sentit, etiquetar-la com "la reforma de l'aprenentatge significatiu").

¿Per què aquesta insistència? ¿Per què es diu tant que es tendeixi cap a l'aprenentatge significatiu? ¿Per què es fa una aposta tan clara per l'aprenentatge significatiu, com si fos l'única manera possible i legal d'aprendre d'ara en endavant?

Cal entendre que la primera raó es troba en el valor que té l'aprenentatge significatiu, comprensiu, funcional, profitós... com a tal, respecte a formes d'aprenentatge repetitiu i sense comprensió.

Però volem pensar, a més, que aquesta insistència a desvetllar-lo pot satisfer altres intencions. Per una banda, fins fa molt poc, parlar d'aprendre havia consistit quasi exclusivament a parlar del no-aprendre, referint-se monogràficament al fracàs; ara, en canvi, amb tal explicitació sobre l'aprenentatge significatiu, sembla que se'ns convidi a fugir del tema tòpic del fracàs escolar, i canviar de rumb endinsant-nos definitivament en els camins i la temàtica de l'èxit escolar. Per altra banda, la insistència pot entendre's també com un crit d'alerta selectiu, un clam perquè no preocupin tant determinats aspectes menors (que la dedicació no s'esmerci tant en aspectes tecnològics, com la programació o la metodologia i l'organització, per exemple) i perquè el més important que reclami l'atenció i consideració sigui l'activitat mental de l'alumne, el propi procés d'aprenentatge.

Ens haurem de confirmar entre tots, a l'igual com ha succeït en altres ocasions, que el que ara es proposa com a essencial és també una cosa realitzable i no es tracta simplement d'un bonic discurs pedagògic, d'una altra opció teòrica, coherent, desitjable, però utòpica.

Però... què és aprendre significativament?

En el fons, aprendre significativament vol dir poder atribuir significat a allò que estem aprenent, poder dir "Ah, ho entenc!". Aquesta experiència d'aprenentatge sempre ha estat designada també amb molts altres noms: aprenentatge comprensiu, profund, funcional, etc., i es diferencia d'aquella experiència d'aprenentatge poc profitós, memorístic, que aviat s'oblida, molt per damunt i superficial.

Fonamentalment, quan es pronuncia la frase "Ah, ho entenc!", el que acaba de succeir és que s'ha establert algun lligam entre allò que et proposaves d'aprendre i una altra cosa que sí que tenies clara. Aquesta és la naturalesa primera de tot aprenentatge significatiu: només fas teu allò que pots relacionar amb coses conegudes, només s'aprèn bé allò que es comprèn d'alguna manera.

Aquesta i cap altra, ni més ni menys, és l'experiència d'aprenentatge que es proposa per a l'escola, perquè la vagi animant progressivament en els alumnes. Fins a cert punt, hom pot considerar incongruent haver donat el nom d'aprenentatge a altres experiències escolars (les de repetició, mecàniques, etc.), pel fet que aquesta -la significativa- és l'autèntica, l'original, la més normal i quotidiana. (Si el lector que ens segueix pot dir que està aprenent del que llegeix és perquè, en aquest cas, les pròpies idees sobre l'aprenentatge les va confrontant, comparant amb el que va llegint, de manera que quantes més relacions i lligams pot establir entre unes i altres, més podrà seguir entenent el text, i més podrà en endavant seguir dient que l'entén, demostrant així l'aprenentatge fet).

És a dir, per parlar de l'aprenentatge significatiu a

l'aula cal fixar-se acuradament en allò que està fent l'alumne en aquell precís moment d'aprenentatge, quan ha de fer seus determinats continguts o sabers escolars. En aquest sentit, no són pròpiament els continguts, ni els temes o unitats, ni les activitats, ni les situacions, el que es cataloga com a significatiu; significatiu no equival, d'entrada, a tema interessant o divertit. El que ha de ser significatiu és l'acte d'aprenentatge, el mateix moment d'aprenentatge, allò que fa llavors l'alumne.

¿De què depèn aquesta activitat significativa? ¿Quins són els factors més decisius? ¿Hem de seguir referint-nos igualment a l'ambient familiar, a la capacitat general de l'alumne, a la seva història passada, etc. com quan volfem explicar el fracàs d'aprenentatge?

Evidentment, són moltes les causes que influeixen en l'aprenentatge, i tot docent les té més o menys classificades; però, pensant en el moment mateix de l'aprenentatge, avui es destaquen, com a factors de més pes i decisius per constituir-lo en significatiu, els següents:

- El bagatge de coneixements i experiències que té l'alumne relatius al contingut d'aprenentatge que se li proposa. Aprendre o no de manera significativa depèn,



fonamentalment, de la quantitat i qualitat de coneixements amb què un surt al pas d'allò que ha de captar i fer seu. És evident que si es parla de la pesca, per exemple, a l'alumne que viu vora mar, li pot resultar més fàcil aprendre coses noves que al que viu a la muntanya, perquè té, d'entrada, més coneixement i experiència on situar-les i enganxar-les. En aquest sentit, hem d'afirmar que quantes més coses saps i fas, més en pots saber i fer!

- L'actitud favorable de l'alumne a fer una experiència d'aprenentatge de tal manera; és a dir, l'alumne ha de voler fer presents els coneixements i experiències suficients per enganxar-hi les noves informacions. Quan no existeix aquesta predisposició a actuar en el sentit d'establir algun tipus de relació o connexió, no es pot parlar d'aprenentatge significatiu, tot i que la nova informació pugui ser memoritzada per l'alumne en els seus aspectes més superficials (diu la frase al peu de la lletra, no va més enllà del text o del context, etc.)

- El grau de motivació i sentit que trobi l'alumne en allò que se li demana que aprengui. L'interès i atracció que se sent respecte al contingut proposat comprometen més a fons l'alumne en l'aprenentatge, ja que tenen a veure amb aquells aspectes més profunds i alhora més globals de la persona (l'emocional i afectiu, la implicació, la concentració, etc.). Ben mirat, l'activitat d'aprenentatge no es pot considerar com si fos resultat d'una actuació parcial del qui la realitza (com si el cognitiu es pogués separar de l'afectiu i del motriu...); al contrari, sempre requereix una resposta global de tota la persona. És en aquest sentit que la motivació és requisit per a l'aprenentatge significatiu

- La qualitat formal del vestit amb què es presenta el contingut d'aprenentatge; és a dir, si l'alumne el percep clar, ordenat, fàcil d'entendre, coherent,... més segur serà l'aprenentatge significatiu d'aquest contingut. En cas contrari, com més confús, arbitràriament ordenat, il·lògic, dient les coses a mitges... sigui el que capta l'alumne, més difícil serà trobar-li significat.

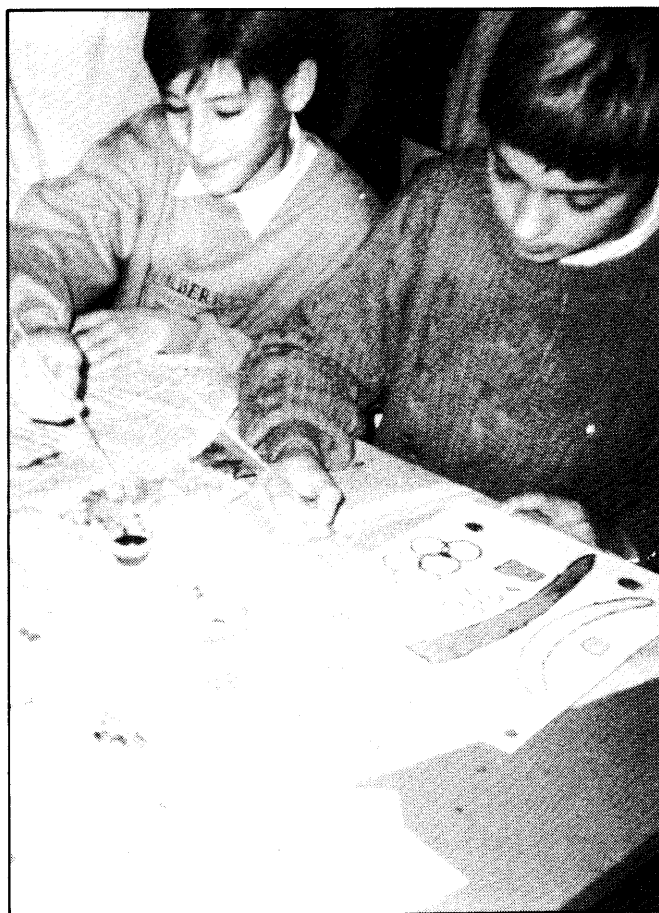
A l'hora de la veritat, quan l'alumne aborda l'aprenentatge és quan prenen cos real aquests factors, i quan se'n deriva un grau major o menor d'atribució de significació, segons el pes de cada un d'ells. Certament, aprendre significativament no és cosa de tot o res, sinó de graus i de progressió, i aquestes variacions -que hom troba contínuament en les aules- depenen principalment del valor que adopten aquests factors en aquella situació particular d'aprendre llistes, conceptes, procediments,

actituds, etc.

Però encara ens queda una altra qüestió, que volem plantejar com la més inquietant. El que s'acaba de dir insinua clarament la idea que, si és l'alumne qui construeix el significat dels sabers, si es tracta d'un acte tan personal de l'alumne, si és ell qui munta el seu aprenentatge, si aquest depèn del propi bagatge, del sentit que hi trobi, de la intenció que hi posi, etc., ¿li queda alguna cosa a fer al professor?, ¿la seva comesa és esperar pacientment el miracle de la significació?

Si la cosa és així, ens podem preguntar fins a quin punt és lícit de proposar com a clau de la reforma educativa un procés que esdevé ocult, personal, misteriós, tan especial i particular que no es pot preveure directament des de fora. En bona lògica, podríem dir que no calia que haguessin convidat el professorat en aquest viatge.

La resposta a aquests interrogants és clara: esdevé urgent replantejar-se el sentit de l'ensenyança, de manera que respongui adequadament a la visió d'aprenentatge que es proposa. El viatge, l'excursió, els fa l'alumne, efectivament, però els fa acompanyat, i ens podem atrevir



a dir que allò que fa que aquesta excursió sigui així d'interessant i profitosa (significativa) depèn en bona mesura de les característiques i naturalesa de la companyia, del professor que fa d'acompanyant.

El professor com a acompanyant del viatge que fa l'alumne al món de la significació

El replantejament del sentit de la companyia que atorga el professor mentre l'alumne aprèn és un altre dels grans reptes que la reforma educativa actual proposa als docents. Potser encara més important (seguint amb l'argumentació d'aquest article) que la comesa d'haver de decidir i tancar, personalment i en equip, un currículum volgut expressament obert.

La temàtica tot just acaba d'encetar-se, per intentar esbrinar l'actuació o mediació del professor que potencia un aprenentatge significatiu. Ara bé, el fet d'haver-se assenyalat com a més importants uns factors que altres a l'hora d'explicar l'aprenentatge, permet ja endevinar, d'alguna manera, per on aniran els trets a l'hora de determinar allò que el professor pot fer o ha de fer mentre l'alumne aprèn.

A mena de guia elemental -i sense voler entrar directament en un tema que mereix ser tractat amb més profunditat-, proposem a continuació una sèrie de preguntes que concreten la pregunta global respecte a què pot fer el professor per desvetllar l'aprenentatge significatiu dels alumnes. La relació que es presenta corre paral·lela a l'enumeració anterior dels factors més influents per fer un aprenentatge significatiu.

- ¿Sap el professor si l'alumne disposa de coneixements i experiències prèvies rellevants amb què abordar el nou contingut d'aprenentatge? ¿Com se n'assabenta? ¿Busca aquests coneixements i experiències, els ajuda a recordar, quan l'alumne no els té presents? ¿Procura que s'actualitzin els lligams, les relacions, entre les noves informacions i les velles? ¿Deixa formular preguntes, dubtes, aclariments, que serveixin per actualitzar més aquestes relacions i connexions?

- ¿Es fa avançar l'alumne, se l'anima a anar sempre més enllà del que sap o del que diu el llibre, o el mateix professor, o els apunts, o la fitxa, o el diccionari...? ¿S'anima a una activitat repetitiva o a una activitat d'establir

noves o més àmplies relacions? ¿Es procura que l'alumne no quedi satisfet amb un aprenentatge memorístic? ¿S'intenta corregir la tendència de l'alumne a abordar de manera superficial o a treballar mecànicament el que se li presenta? ¿A l'hora d'avaluar, es comprova la pura repetició o bé altres guanys?

- ¿L'activitat que el professor proposa és susceptible d'atreure l'interès dels alumnes? ¿Malda perquè hi trobin sentit? ¿S'adopta un tipus d'intervenció flexible, pensant en la diversitat de situacions del propi alumne durant el procés d'aprenentatge? ¿Es preveuen recursos variats i suficients (de participació i implicació, lúdics, amb repte, novedosos, mirant la funcionalitat, etc.) per seguir motivant l'alumne en l'aprenentatge? ¿S'evita tot allò que pugui confirmar l'alumne en els sentiments d'incompetència, d'impossibilitat d'accedir a l'aprenentatge?

- ¿El contingut, tal com es presenta a l'alumne, és suficientment clar i precís? ¿S'utilitza un vocabulari que tothom entén? ¿S'assegura una ordenació correcta en la presentació dels continguts i de les activitats d'aprenentatge? ¿Es procedeix a un ritme adequat, amb les repeticions que convinguin?

Mentre se segueix aprofundint en la naturalesa de les activitats d'ensenyança que es corresponen al model d'aprenentatge significatiu, no està malament de començar a confegir o completar llistes com aquesta, i fer-les servir per analitzar, des de la nova òptica, les situacions concretes d'ensenyança-aprenentatge.

Com es deia abans, només cadascú sap en definitiva de quina manera els canvis que ara es proposen l'afecten realment. A més d'aquesta consciència dels canvis, que el professorat s'impliqui a fons en la reforma actual també depèn d'altres incentius, que les administracions educatives hauran de preveure. La meta, però, ja està definida clarament, i segur que s'hi podrà arribar per molts camins i des de molts punts de partida. Situar-se amb la intenció de desvetllar l'aprenentatge més significatiu possible, creiem que és encertat des del primer moment el camí principal que mena a una escola reformada i, per tant, cada dia més viva.

*Enric Valls Giménez
professor de Psicologia Evolutiva
i de l'Educació*