



Universitat de Girona

CAP A UN MODEL PER INTERPRETAR I FACILITAR L'APRENDRE: ESTRATÈGIES I RECURSOS PER A LA REFLEXIÓ-ACCIÓ EN I DES DE LA PRÀCTICA

Ramon CASADEVALL i BUSQUET

ISBN: 978-84-691-4593-7

Dipòsit legal: GI-755-2008

<http://hdl.handle.net/10803/7978>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

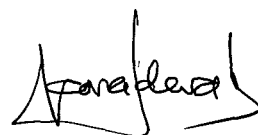
ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Cap a un model per interpretar i facilitar l'aprendre.

Estratègies i recursos per a la reflexió-acció *en i des de* la pràctica.

Ramon Casadevall i Busquet



Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat de Girona
Departament de Pedagogia.

Direcció: Dr. JOAQUIM PÈLACH I BUSOM



Universitat de Girona
Biblioteca

0.- Introducció.

0.1.- Motivació pràctica.

Vaig establir els meus primers contactes amb la Pedagogia en l'àmbit de l'escola, fent de mestre. Malgrat la distància en el temps¹, en conservo un record molt viu, i segurament esbiaixat per l'experiència posterior. L'avinentsa va procurar-me la confrontació amb una realitat carregada de sorpreses.

Portava posada la meva experiència d'alumne-súbdit, tan ben apresada com inútil per al repte que m'esperava. Tampoc no em servia gaire, si he de ser sincer, la seguretat teòrica que m'oferien uns estudis de Magisteri fets per "lliure"². L'àmbit escolar se'm mostrava com una aventura on les meves anticipacions es feien miques moment a moment. Els alumnes que jo havia previst es veu que no existien, el meu projecte de feina, tampoc, el context escolar amagava reptes i demandes que ni podia somiar.

En acabar el dia de treball, a les sis de la tarda, em sentia cansat, psíquicament i física. Necessitava una llarga estona per reposar, abans de poder iniciar les meves activitats personals. No havia anticipat, ni de bon tros, la despesa d'energia que els alumnes em demanarien, sobretot en forma d'atenció constant al que passava a l'aula. Allò previst, o programat, se n'anava en orris una vegada i una altra: els alumnes ho refusaven o me'n passaven la responsabilitat. Era quelcom que no es tractava en cap dels llibres llegits, on més aviat semblava que l'important era tenir ben clara la diferència entre l'objecte material i l'objecte formal de la Pedagogia, posem per cas.

Vaig intentar fer la meva feina amb una altra actitud, amb menys compromís, accentuant la distància. Però no me'n sortia. Al cap de no gaires setmanes em sentia força desanimat, amb ganes d'abandonar el

¹ Eren els anys seixanta, a Barcelona, en una escola privada, en un barri de la perifèria de la ciutat: equipaments i infraestructures escassos, espais esquifits, ...però, això sí, un tracte esplèndid per part de la directora i propietària del centre. Il·lusió per fer una feina ben feta, malgrat tots els condicionants, que no eren pocs ni despreciables. I d'una manera especial, una obertura de mires inesperable en la situació que vivia l'escola en aquells moments. La L.G.E., per exemple, era tan sols un projecte difús, vers el qual, atès com anaven les coses a les Cortes de Madrid, tots plegats teníem ben poques esperances.

² L'accés a l'estudi per a segons qui, en aquesta època, significava una despesa econòmica que no em podia permetre. I no n'estic descontent d'aquest fet. Més aviat penso que em va ser útil, encara que no gens còmode.

vaixell. Eren anys en els quals trobar un lloc de treball costava relativament poc. Hauria estat força senzill dedicar-me a una altra cosa. Fins i tot vaig començar a pensar-hi seriosament.

La feina pedagògica m'atreia, però, per tirar endavant amb unes garanties mínimes, calia resoldre alguns problemes, entre ells el de la fatiga.

A poc a poc vaig adonar-me que no es tractava ben bé de fatiga, sinó de malestar personal, d'insatisfacció, potser de manca d'èxit en els meus projectes. El treball fatiga, naturalment, però no ens deixa insatisfets o neguitosos.

D'on venia el neguit? ¿Era quelcom inevitable o es tractava d'un error en els meus plantejaments? En examinar la meva gestió del temps a l'aula vaig poder establir dos fets força clars:

1.- Despenia molta energia en activitats de supervisió i vigilància i molta menys en activitats netament enfocades a l'ajuda pedagògica. Em sentia una mica com el director d'orquestra que es volgués responsabilitzar de l'execució de cadascun dels instruments, com si ell fos qui els fa sonar tots i cadascun. Empresa evidentment inassequible; calia confiar en la qualitat "professional" dels alumnes.

2.- Estava assumint la responsabilitat total i absoluta dels resultats dels alumnes, com si tot depengués de mi. El seu aprendre era una de les meves responsabilitats: si no progressaven, me'n sentia origen i autor, com si no hi hagués un bon piló de condicionants que jo no controlava. A més no percebia, ni podia percebre, de quina manera, jo mateix, amb el meu fer, entrebancava el que precisament volia assolir.

Em vaig matricular a la Universitat per aprendre Pedagogia. Volia aclarir els meus plantejaments i, erròniament, ara ho veig, esperava que algú me'ls aclarís. Sense una consciència massa clara, estava buscant receptes, tècniques, solucions màgiques.

Ho vaig intentar per la banda del conductisme més pur. Vaig experimentar idees derivades de les interpretacions dels Psicoanalistes. A continuació va venir el pensament de l'Escola Activa. Estava cada vegada més sorprès. Sabia moltes coses, sabia com calia fer-les, les provava i, molt sovint, tenia la sensació de no haver-les endevinat. Freinet, Ferrière, Decroly, Piaget, Illich, ... varen anar passant per les meves mans. Però, aparentment, no canviava gaire res. Seguia amb la meva fatiga i amb massa poques satisfaccions personals.

La descoberta de E. Mounier, de M. Buber, de V. Satir, d'E. Fromm, de C. Rogers, d'A. Maslow, ... em varen obrir una porta nova. Eren lectures desordenades, al caire de l'experiència, encadenant-se les unes amb les altres. Sentia la necessitat d'algú que em donés la seguretat de pensar una mica pel meu compte, d'amiscar-me a l'error que podia reorientar la meua manera d'afrontar la feina diària.

No sé com, ni amb quina ajuda, però vaig adonar-me d'una premissa fonamental que se m'havia escapat: "No existia cap pedagogia objectiva i vàlida". Calia que jo me la fes, compartint les idees i plantejaments dels altres. No podia fer de Freinet, perquè jo no era Freinet, però podia tanmateix utilitzar les idees frenetianes, amb la qual cosa ja no serien ben bé frenetianes.

En altres termes, vaig adonar-me que jo era una peça clau en el procés d'ajudar pedagògicament uns alumnes. Fes el que fes, era jo qui ho feia, amb les meves creences i teories personals. Calia, per tant, buscar l'objectiu per camins i mètodes propis. Explicar-los i prendre'n consciència.

Des de llavors ha plogut molt. He tastat l'escola i la pedagogia en múltiples situacions. Les meves lectures s'han integrat en l'experiència, segurament distorsionades per adaptar-se a un constructe individual, meu. Constructe al qual no puc renunciar sense deixar de ser jo.

Aquesta tesi pretén expressar una part d'aquest constructe que, amb moltes giragonses i molts errors, s'ha anat gestant en l'experiència del dia a dia. Cada lectura ha esdevingut meua en el moment en el qual s'ha lligat amb una experiència real, viscuda de forma responsable. No pas abans.

No puc objectivar l'experiència i contemplar-la com si no fos meva. Hi participo. El meu interès es centra decididament en aclarir-la, en funció de molts elements personals i contextuals. Goso pensar que alguns dels meus elements i conceptes poden generalitzar-se, si per això s'entén que algú més pot traduir-los en teoria personal i fer-ne ús en la seva aportació pedagògica.

0.2.- Punts de sortida.

"Genéricamente entendemos por "educador" todo aquello que tiene capacidad o cualidad de educar, es decir, dispone de capacidad o energía para *formar o educar* al hombre, ya sea a través de procesos conscientes o inconscientes. Desde este planteamiento un tanto generalizante, podemos considerar como "educador" no sólo a las personas que directa o indirectamente actúan como agentes personales configuradores de la personalidad de los hombres, sino también a las circunstancias naturales o socio-culturales que determinan educativamente a los educandos".¹

Fa uns anys, la imatge social de l'Educador s'identificava gairebé d'una manera total amb la del Docent. L'àmbit formal era pràcticament l'únic on es "feia" Educació. Educar-se i anar a l'escola venien a ser la mateixa cosa. La funció d'ensenyar, o potser la de "fer aprendre", omplia gairebé tot el temps de l'Educador i, lògicament, la seva preparació professional s'orientava en aquesta direcció.

Avui dia, moltes persones es dediquen a l'Educació fora dels contextos formals o reglats. En forma d'Orientadors, Assessors, Consellers, Educadors Socials, ... Són persones que intencionadament pretenen, amb el seu treball, intervenir en el procés d'Educació dels altres. No necessàriament en una organització formal o escolar.

"La Comisión Europea calcula que los "yacimientos de empleo" pueden crear 400.000 puestos al año en los sectores emergentes de atención personal, medio ambiente y condiciones de vida."
... "Las nuevas necesidades nacen de la "evolución de las formas de vivir, la transformación de las estructuras y de las relaciones familiares, el aumento de la actividad de las mujeres, las nuevas aspiraciones de una población anciana e incluso muy anciana".²

Un/a educador/a es pot trobar desenvolupant projectes molt particulars, únics, en contextos nous, que ningú podia preveure, no fa gaire, i en els quals necessita situar-se i actuar.

He tingut la sort de poder treballar, en l'àmbit de la Formació Permanent, amb professors de Primària i Secundària, pares, alumnes de tots els nivells del sistema educatiu, ... en contextos i projectes molt diferents. Davant la multiplicitat de reptes i situacions, he sentit la necessitat d'orientar-me, de dibuixar el meu mapa on poder situar els itineraris pedagògics que volia recórrer. I m'he entossudit en buscar un fil conductor, quelcom que em servís de suport i punt de referència.

1.- Faci el que faci i on ho faci, estic treballant amb persones. Quan la meua percepció s'esbiaixa i el que veig són "alumnes", "problemes", "limitacions", "síntomes"... generalment em perdo i he de retornar al centre, al ser humà com a creador de la seva vida. Sempre, en Pedagogia, hi ha una persona en relació a la qual la complexitat dels elements contextuals adquireix sentit. Pot ser un vailet de quatre anys, un docent, un avi, o un jove que fa de delinqüent. En qualsevol cas es tracta d'un ser humà, un subjecte actiu.

¹ PETRUS ROTGER, A. en CARRERAS SÁEZ, J (1993) Pàg. 181.

² "EL PERIÓDICO", 25.02.96. (La negreta és una cita del Llibre Blanc. da la U.E.)

2.- Les persones aprenem. Inevitablement. Estem condemnats a aprendre. Llavors m'interessa preguntar-me per quina cosa està aprenent la persona i, alhora, com aprèn, quin és el seu mètode, pauta, costum, hàbit, que el condueix a un tipus determinant d'aprenentatge.

El meu treball, per tant, esdevé un intent continuat d'ajudar a aprendre, més que d'ensenyar. I a aprendre qualsevol cosa que la persona desitgi o necessiti, no exclusivament continguts acadèmics.

Per a aquesta empresa em calen alguns instruments o habilitats de base:

1.- Em convé tenir a mà els recursos adients per valorar si la meua comprensió del procés d'aprendre de l'Educand és encertada. Necessito saber copsar les dades rellevants i articular-les en interpretacions i hipòtesis útils per a la feina educadora.

2.- Voldria disposar de recursos d'intervenció espontanis, naturals, integrats en la meua individualitat, per facilitar el procés d'aprendre. És a dir, estaria entrenat per a la resposta adient, natural, espontània, si m'apureu, inconscient.

3.- M'agradaria fruir d'un alt nivell d'autoconsciència i d'autoacceptació. Dit d'una altra manera, estic interessat en com aprenc o he après jo el que intento ajudar a aprendre. Considero força improbable que una persona pugui acceptar la diversitat en el procés d'aprendre, si no ha tingut l'avinentesa d'examinar com aprèn ella i de donar-se el dret de fer-ho com ho fa.

"... los profesores sienten que la "teoría" les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos para las prácticas educativas."

"Las generalizaciones del tipo aquí citado tienden a pasar por alto las contingencias que operan en determinados ambientes prácticos concretos y a no facilitar indicación alguna sobre cómo actuar para implantar el ideal *in situ*." ¹

R.LANG, explica com la generalització teòrica, col·loca als docents en una situació que anomena de "doble cec". El professional, per un cantó és recriminat, avaluat, potser jutjat; per un altre, tampoc no se li ofereixen indicacions suficients sobre com procedir per assolir els seus objectius didàctics o pedagògics en la praxis quotidiana.

L'Educador no pot renunciar a la seva teoria. No en té cap més per orientar-se i actuar. Si m'ofereixen una teoria que no és la meua, puc respondre de moltes maneres: desqualificar-la, adaptar-la, reconstruir-la, criticar-la, acceptar-la com un dogma, quedar-me amb els aspectes tècnics, ... El que no puc fer és renunciar a la meua realitat mental i substituir-la per una altra que algú afirma que és correcta.

Però sí que podem dedicar-nos a una tasca que em sembla molt útil: compartir els plantejaments teòrics. Comprendre'ls, sense jutjar-los, eixamplar les nostres opcions de decisió.

És freqüent escoltar, en boca dels Educadors i Educadores, frases d'autocensura del tipus: "No ho he fet bé, m'he equivocat, no me'n surto, ...". La seva formulació suposa uns punts de referència. Per poder concloure que no ho he fet bé, necessito pressuposar que sé com es fa per fer-ho bé. El model que actualitzo em serveix per "suspindre'm" a mi mateix. És un art, en el qual més de quatre professionals de l'Ensenyament són uns veritables experts.

L'actuació de l'Educador, i la de qualsevol persona, respon a un "ordre" construït en l'experiència: creences, valoracions, causalitats, ... Per ajudar a aprendre necessitem una teoria, una forma d'ordenar les informacions i les dades per tal que tinguin sentit i esdevinguin útils.

¹ ELLIOTT J. (1991) "El cambio Educativo desde la investigación-acción". Morata. Madrid, 1993. Pàgs. 63 i 65.

Voldria arribar a esbossar alguns plantejaments teòrics que m'ajudessin a comprendre els objectius i els projectes de les persones, les situacions on es desenvolupen, i establir-hi referents per tal d'orientar la meva intervenció d'ajuda.

0.3.- L'aprendre com a punt de referència.

Si donem una ullada a la bibliografia sobre l'Educació, penso que en podem treure una conclusió força compartida: es parla molt més del que fem els Educadors que del que fan els Educands. L'espai dedicat a l'Ensenyament supera de bon tros el que es dedica a comprendre l'experiència d'aprendre.

Puc Ensenyar un concepte i repetir-lo i posar exemples i fer-lo motivador i crear un bon clima de treball, ... Probablement ajudaré a aprendre, però no ho puc assegurar. Em puc trobar amb Educands que, malgrat tot, seguiran executant pautes d'acció invulnerables a l'ensenyament.

L'acció d'Ensenyar rep sentit en relació a l'acció d'Aprenre. És el que s'aprèn el que compta, no pas el que s'ensenyava. I el que s'aprèn deriva, per mi, del tipus d'experiència que realitza l'Educand.

¿Com ho fem per memoritzar una informació, per resoldre un problema, per construir mentalment un concepte nou, per escriure un text, per recordar una dada, per centrar l'atenció, per codificar un missatge, ...? ¿Com ho fem?

Si puc comprendre alguna cosa de com l'Educand actua, potser el podré ajudar a assolir el que vol amb més facilitat. Si puc ajudar a l'Educand a comprendre alguna cosa sobre com actua ell, potser incrementarà el seu èxit personal.

Estem vivint una cultura, unes metàfores compartides, unes valoracions de grup, uns filtratges importants en l'acte de percebre, ... Quan es parla d'aprendre gairebé inapel·lablement parlem de resultats i, a continuació d'aptituds, contextos familiars, ... Jo vull parlar d'acció personal, de poder de la persona per conduir l'acció i l'experiència.

He cregut necessari exposar alguns principis i punts d'orientació que, sovint inadvertidament per mi, condicionen la meua feina. Cadascú treballa amb els seus supòsits i manies, es mou en contextos determinats, pren un tipus d'actituds a l'hora de triar allò que pot ser rellevant. Penso que és convenient explicitar el marc i els fonaments en els quals pretenc inscriure el que penso i faig.

L'Educand comunica la mena d'activitat, exterior o interior, que desenvolupa, a vegades amb paraules, a vegades amb llenguatges força més complexos i/o amagats. L'Educador descodifica els missatges de l'Educand per tal de fonamentar el disseny de la seva feina d'ajuda.

M'interessa bastir un sistema d'interpretació i avaluació. Les dades que ofereix l'Educand, en forma de conductes, paraules, resultats, ... apareixen embolicades en situacions i contextos, filtrades per la percepció selectiva que en fa l'Educador. L'eficàcia pedagògica, crec, es fonamenta en una comprensió prudent i oberta a l'experiència canviant de la situació didàctica.

L'Educand aprèn i, alhora, expressa com ho fa. Al meu entendre, es tracta de quelcom natural, continu. Jo vull col·laborar amb ell. Necessito, per una banda, definir el tipus de relació convenient, però tanmateix un model d'acostament a la comprensió i ajuda al procés d'aprendre.

El que jo penso que està fent l'Educand condiciona la meua actuació pedagògica. Si ho atribueixo a la seva voluntat, respondré d'una forma que no tindria sentit si ho atribuís al context o a les seves aptituds innates. Per a això he dedicat una part d'aquest treball a descriure un tipus de procés d'ajuda que considero pràctic i adequat als escenaris habituals.

El model que vull investigar no lliga gaire amb les metodologies quantitatives, de caire experimental i positiu. La complexitat dels fenòmens em convida a fer ús de metodologies més qualitatives, no tan formals, amb més llibertat per a la hipòtesi, tan aviat de sentit comú com original i inesperada.

M'atrau més l'estudi de casos i l'observació participant. El nínxol que estic intentant comprendre, fora de context, en situació de laboratori, ofereix dades que no em mereixen massa confiança. M'agradaria poder continuar amb el meu sistema de recerca habitual: aprofitar allò que ja passa per observar-ho i, si és possible, intervenir-hi per tal d'establir hipòtesis i, amb molt de seny, generalitzacions relatives.

0.4.- En la pràctica i des de la pràctica.

He emmarcat el treball en la pràctica i des de la pràctica. M'interessa la intervenció i el seu encert i significat, en situacions concretes, irrepetibles. Quan executo el meu treball pedagògic em dirigeixo a una persona o unes persones determinades, amb nom propi i identitat pròpia, les quals viuen objectius i necessitats, projectes i valors seus, idiosincràtics i potser irrepetibles..

En la pràctica, hi busco bona part dels recursos que poden facilitar les adquisicions o els progressos. No es tracta només d'ensenyar en el sentit de trametre a la persona elements i continguts nous, desconeguts per ella; es tracta, sobretot, d'ajudar-la a descobrir i fer operatius els que ja posseeix, precisament per tal que pugui procedir a integrar opcions d'experiència inèdites.

La pràctica esdevé així, simultàniament, una font constant de recursos i l'escenari on l'Educador actua per facilitar-ne la descoberta i l'ús. Per una banda, és l'escenari on moure's i intervenir; per una altra, passa a ser un llibre obert, immens, que demana ser llegit, tot i que no té capítols i paràgrafs. Serà el lector qui l'ordenarà i en farà una història més o menys apassionant.

0.5.- Agraïments.

En un pròleg s'acostuma a fer constar la llista de persones o entitats a qui volem agrair la seva ajuda i col·laboració. En el meu cas, hauria d'escriure una llista massa llarga per poder-la incloure aquí. Em limitaré a esmentar, de forma molt genèrica, les moltes persones que m'han facilitat la feina i m'han suggerit idees o me les han contrastat.

En primer lloc, vull esmentar els meus alumnes. Els de Bàsica, els de Secundària i els de la Universitat de Girona. M'han ofert la seva companyia i les seves aportacions, alhora intel·ligents, creadores i crítiques.

En segon lloc, els molts Pares i Mares que, amb una paciència envejable, han assistit i participat en hores i hores de formació.

En tercer lloc, el nombre considerable de professors, de Primària i Secundària, que s'han interessat per les idees que els plantejava i, mentre feien ús de les que ells jutjaven adients, compartien amb mi dubtes i contradiccions, en les hores de Formació Permanent que, a petició seva, m'han permès coordinar o dirigir.

En quart lloc, les persones, famílies, ... que han sol·licitat de la meva ajuda, per pròpia iniciativa, i m'han ajudat a ajudar-los i a aprendre.

En cinquè lloc els col·legues de la Universitat de Girona, els quals han estat enormement generosos regalant-me el seu temps i sobretot la seva atenció.

En darrer lloc, hi esmentaré un agraïment especial pels autors les idees dels quals he fet servir, espero que sense distorsions massa grolleres.

ÍNDEX

ÀREA 1 : Principis i punts d'orientació.

0.- Introducció.

0.1.- Motivació pràctica (I) 0.2.-Punts de sortida(III) 0.3.- L'Aprenre com a punt de referència (V). 0.4.- En la pràctica i des de la pràctica (VI) 0.5.- Agraïments (VI)

1.- Les manies de l'investigador. 3

1.1.- La naturalitat de l'aprendre (4). 1.2.- La "imatge" de l'Educand (5). 1.3.- Aprenre, experiència global (6). 1.4.- Contextos i metàfores (8). 1.5.- L'orientació de l'Educand en el context (11). 1.6.- El projecte pedagògic de "comprendre" (14). 1.7.- "Cal conèixer l'Educand" (16). 1.8.- L'investigador i les seves manies (21). 1.9.- Cap a un Model (24). 1.10.- Guies per a la construcció del model (27). 1.11.- Quin tipus d'ajuda pedagògica (34). 1.12.- Els graons de l'aprendre (39). 1.13.- Plec de conclusions (43).

2.- Ubicació cartogràfica de l'objecte de recerca. 45

2.1.- Macrosistema (46). 2.2.- El normal i el raonable (49). 2.3.- La Institució, marc condicionant (52). 2.4.- Els entorns de l'Ensenyar i l'Aprenre (53). 2.5.- Dues línies de treball complementàries ((55). 2.6.- Ubicació del camp d'estudi (56). 2.7.- Plec de conclusions (57).

3.- L'actitud estratègica. 59

3.1.- Apropament descriptiu (60). 3.2.- Motivació de l'elecció (61). 3.3.- El mapa cognitiu de l'Educador estratègic (65). 3.4.- Actors i escenaris (70). 3.5.- La dinàmica de l'ajuda estratègica (83). 3.6.- Plec de conclusions (95).

ÀREA 2: Els "parlars" de l'Educand.

4.- La inevitable personalització de l'aprendre. 99

4.1.- La Teoria, esquema facilitador del pensament i l'acció (100). 4.2.- Aprendre, trets d'alta significació pedagògica (101). 4.3.- Tres enfocaments per respondre la mateixa qüestió (111). 4.4.- El pròleg de l'aprendre (112). 4.5.- Esbós de definició (125). 4.6.- Plec de conclusions (142).

5.- Els missatges de l'Educand. 145

5.1.- Enquadrament de la mirada pedagògica (146) 5.2.- Algunes cauteles a l'hora de "llegir" l'aprendre (147). 5.3.- Llegir i puntuar (151). 5.4.- Actuar i avaluar (153). 5.5.- Els "textos" de l'Educand (157). 5.6.- Plec de conclusions (160).

6.- Processos i resultats. 163

6.1.- El llenguatge dels resultats. Productes invisibles (164). 6.2.- L'Expedient acadèmic; la història escolar (166). 6.3.- Del producte al procés (168). 6.4.- Els dos vessants del procés. Interior/exterior (171). 6.5.- Estratègies i procediments (173). 6.6.- L'estratègia personal en el procés d'aprendre (181). 6.7.- Metacognició i canvi (183). 6.8.- Lectura i avaluació dels productes (184). 6.9.- Plec de conclusions (185).

7.- Llegir i puntuar les conductes. 187

7.1.- El concepte de "conducta" (188). 7.2.- El missatge: components analògics i digitals (190). 7.3.- Alguns "errors" de Lectura (193). 7.4.- Macroconductes i microconductes (193). 7.5.- "Fer i Ser": la conducta i el seu significat (195). 7.6.- Conducta i escenari. Voler i poder (197). 7.7.- L'autojustificació (201). 7.8.- Facilitar el canvi. Actuar en el present (205). 7.9.- Cap a un model per "llegir" la conducta (206). 7.10.- La conducta a l'aula (220). 7.11.- Plec de conclusions (221).

8.- La verbalització del viscut. 223

8.1.- La paraula, element habitual del context (224). 8.2.- Els diàleg pedagògic (225). 8.3.- Paraula, consciència i experiència (227). 8.4.- El metamodel lingüístic (240). 8.5.- La pràctica del metamodel lingüístic (262) 8.6.- Plec de conclusions (263).

ÀREA 3.- EL MAPA DE LA INTERVENCIÓ ESTRATÈGICA.

9.- Posar-nos en relació. 267

9.1.- Acostem-nos als escenaris (268). 9.2.- Sintonitzem (280). 9.3.- Les respostes de l'Educador: l'estil de contacte (285). 9.4.- Protegir, criticar, ajudar (290). 9.5.- Compartir objectius (295). 9.6.- Demandes i objectius (309). 9.7.- Plec de conclusions (318).

10.- Itineraris de "lectura" i "puntuació" 321

10.1.- Compartir el projecte de l'Educand (322). 10.2.- Lectura, intervenció, avaluació (324). 10.3.- Lectura del projecte de l'Educand (325). 10.4.- L'actuació de l'Educand (336). 10.5.- Plec de conclusions (362).

11.- Orientació de la Intervenció..... 365

11.1.- Quan convé ajudar: conflictes i problemes (366). 11.2.- Quins són els nostres problemes habituals? (374) 11.3.- De qui és el problema? (379) 11.4.- Ajudar a comprendre's (382). 11.5.- Recursos de l'Educador (390). 11.6.- Models d'intervenció (395). 10.6.- Plec de conclusions (440).

12.- Bibliografia. 443

13.- Epíleg. 449

13.1.- Quadre de conclusions (449). 13.2.- La fi del començament (452) 13.3.- D'ara endavant (453) 13.4.- Direccions de recerca (454). 13.5.- Declaració d'intencions (457) 13.6.- Quatre projectes en procés (459). 13.7.- En la pràctica i des de la pràctica (463) 13.8.- La clau-mestra (463).

Index de figures.-

1.- Ubicació de la recerca	pàg. 58
2.- Les accions de l' Educador Estratègic	pàg. 71
3.- Procés de l'Ajuda Pedagògica Estratègica	pàg. 98
4.- El Pròleg de l' Aprendre	pàg. 125
5.- Aproximació a un Mapa de l'Aprendre	pàg. 144
6.- De l'Experiència a la Paraula	pàg. 240
7.- Metamodel Lingüístic	pàg. 264
8.- Apropament a un plantejament de comunicació pedagògica.....	pàg. 310
9.- L'Ajuda Pedagògica: accions	pàg. 325
10.- "Textos" d'accés a la comprensió de l'Aprendre	pàg.336
11.- L'actuació de l' Aprenent	pàg.337
12.- Els nostres tres cervells	pàg. 344
13.- Competències dels nivells cerebrals	pàg.346
14.- Els quatre models de Preferència Cerebral	pàg 349
15.- Estils i Preferències Cerebrals	pàg.350
16.- Direcció de l'Aprendre	pàg. 350
17.- Orientació de l' Avaluació Docent	pàg. 351
18.- Itineraris de "lectura" del procés d'Aprendre	pàg. 363
19.- Orientació de l' Acció Pedagògica	pàg. 397
20.- Procés d' Avaluació de l' Educand	pàg. 439

Marc 1:

Principis i punts d'orientació.

1.- LES MANIES DE L'INVESTIGADOR.

Les persones aprenem. I aprenem sempre, contínuament. Es tracta d'un acte humà, necessari, inevitable. El cervell no pot aturar la seva activitat.

Quan, després d'haver suportat una conferència pesadíssima, ens diem que no hem après res, estem parlant molt pel damunt; tal vegada hem après que el tema, o l'orador, o la sala, ens eren desagradables. Hem integrat en els nostres esquemes cognitius una informació molt útil, per evitar la propera conferència o estalviar-nos els diners del llibre que ha publicat el conferenciant. Realment hem après.

En el context d'una aula, passen coses comparables. Els Educands seleccionen el que aprendran, executen recursos y estratègies mentals seves. Faci el que faci l'Educador¹, l'Educand, si més no interiorment, executa la seva llibertat, i mira d'assolir el que ell creu bo, amb els recursos i maneres de fer que coneix. Aprèn, d'això n'estem ben segurs. El que potser no sabem massa bé és què, quan o de quina manera, està aprenent.

Els Educadors observem l'ensenyar i l'aprendre a través d'unes "ulleres" les quals mediatitzen el que veurem. Unes ulleres "apreses": creences, prejudicis, experiències viscudes, criteris personals, capacitats, ... filtren les nostres percepcions. Quan dic que no he après res, segurament expresso que no me n'he adonat del que estava aprenent.

Necessito, abans de posar-me en camí per comunicar la meua recerca, aclarir la coloració de les meves ulleres; precisar l'itinerari que trobo interessant seguir, no fos cas que donés per fet que, davant la complexitat dels fenòmens humans, tots percebem el mateix i de la mateixa manera.

¹ En aquest treball utilitzaré el nom d' "Educador" per referir-me a la persona que intencionadament, de forma més o menys conscient i planificada, pretén ajudar una altra, o unes altres, a assolir els seus propis objectius d'aprenentatge. Emfasitzaré especialment la seva funció docent i orientadora, sovint en el marc acadèmic o escolar, però sense excloure altres tipus d'activitat professional facilitadora de l'aprendre, com la que desenvolupa, per exemple, la mare, el pare, el monitor de lleure, l'educador/a social, ...

INDEX

1.1.- La naturalitat de l'aprendre. 1.2.- La "imatge" de l'Educand. 1.3.- Aprendre, experiència global. 1.4.- Contextos i metàfores. 1.5.- L'orientació de l'Educand en el context. 1.6.- El projecte pedagògic de "comprendre". 1.7.- "Cal conèixer l'Educand". 1.8.- L'investigador i les seves manies. 1.9.- Cap a un Model. 1.10.- Guies per a la recerca del model. 1.10.1.- L'Educand és el protagonista. 1.10.2.- Comprendre per definir l'estratègia de la intervenció. 1.10.3.- Autòmats o creadors. 1.10.4.- Certesa i veritat en la recerca. 1.10.5.- Alguns agraïments: autors i tendències. 1.10.6.- Pretensions i finalitats. 1.11.- Quin tipus d'ajuda pedagògica. 1.12.- Els graons de l'aprendre. 1.13.- Plec de conclusions.

1.1.- La naturalitat de l'aprendre

"Oh, lector!, jo no et voldria pas massa intel.lectual; jo no et voldria pas massa profund; jo desitjo que tinguis l'enteniment fresc i el cor senzill, o almenys que de petit t'hagis amagat d'estudi i que servis intacta aquella afició al blau del cel i al verd de les muntanyes que et feien avorrir els llibres, els mestres i les aules" ¹

"Imaginem un alumne atrevit que anés a veure el mestre i que li dirigís aquestes paraules: "Ens acusa de falta d'atenció, de no saber reflexionar i de treballar sense mètode, d'ignorar el sentit de l'esforç: Imagini's que a la classe uns quants alumnes tenim bona voluntat i m'encarreguen que li fem una petició: deixi de dir-nos que estiguem atents, que reflexionem i que ens esforcem per aprendre; i utilitzi el seu zel per descriure'ns què *cal fer* per estar atents, per reflexionar i per aprendre. Ens comprometem a fer tot el possible per portar a terme aquests actes tal com ens els haurà presentat". ²

Els educands en saben molt de Pedagogia. En saben tant que, més sovint que no plou, els necessitem a ells per poder detectar allò important que se'ns escapa als educadors, i que constitueix el pinyol de la qüestió, la clau que ens pot orientar cap a la comprensió encertada. Ells s'expliquen amb mots directes, experiencials, carregats d'emoció, alhora ambigus i perspicaces, difícils de descodificar correctament sense la seva ajuda.

L'Educador voldria tenir l'agudesesa de mirada del pintor, la finor d'oïda del músic, l'empatia d'aquelles persones senzilles que et fan sentir bé només de dir-te "*hola*" o de mirar-te. És aspirar a molt. Ja ho sé. Però, negar una possibilitat sol ser una bona manera de no descobrir mai fins a quin punt podem avançar. Ja vindran les limitacions, ja ens les trobarem. Si començo per creure que no puc obrir la porta, és molt improbable que pugui gaudir del que hi ha a darrera.

Vull obrir els ulls per copsar allò saludable. Busco solucions, no pas problemes. No m'interessa gaire explicar-me per quines raons estic limitat; prefereixo dedicar el meu treball a comprovar com altres persones, o potser jo mateix, ja hem superat, en algun moment i/o en algun entorn especial, l'obstacle que, ara i aquí, ens barra el pas.

¹ BERTRANA P. (1911). "Proses bàrbares". Bruguera. Barcelona. 1.984. Pàg.6

² GARANDERIE A. de la, (1.982). "Pedagogia dels mitjans d'aprendre". Barcanova. Barcelona, 1990. Pàg 18.

1.2.- La "imatge" de l'Educand.

"Qualsevol pràctica educativa suposa un concepte de l'home i el món".¹

"Deux images de la psychologie humaine se concurrencent. D'un côté, les psychologues académiques, spécialement ceux qui travaillent dans la tradition expérimentale, s'appuient implicitement sur le présupposé que les hommes, les femmes et les enfants sont des automates perfectionnés, dont les modèles de comportements sont programmés pour obéir à quelque chose qui ressemble fort aux lois de la nature ... On fait l'hypothèse qu'il y a des programmes qui contrôlent l'action et la tâche de la Psychologie est de découvrir les "mécánismes" par lesquels ils sont mis en oeuvre... De l'autre, les gens, les psychologues cliniciens, les juristes, les historiens et tous ceux qui ont affaire en pratique aux êtres humains, tendent à y penser comme à des sujets qui luttent pour maintenir un certain ordre raisonné dans leur vie contre le flux des émotions, de l'information inadéquate, et du courant toujours présent des pressions sociales".²

"Una vision de monde est un tout parfaitement cohérent, structuré, possédant sa propre logique. Cette organisation nous permet d'attribuer un sens à ce que nous vivons, de réagir à notre environnement et de nous diriger dans la vie.

(...) Nous avons besoin naturellement de nous sentir à l'aise dans notre vision du monde, en accord avec nous mêmes, pour préserver sa logique et sa cohérence. Ainsi cherchons-nous sans cesse à la confirmer -ce qui a pour effet de la renforcer. Cet automatisme nous conduit à opérer un filtrage, inconscient la plupart du temps, de nos perceptions. Nous traitons les informations dans le but d'obtenir un résultat validant notre vision du monde et nos systèmes de croyances".³

Per tal que ens encaixin bona part dels supòsits culturals majoritaris, ens convé una concepció de la persona de caire mecànic, controlable, on algú, des de fora, pugui fer-la aprendre, treballar, interessar-se, motivar-se, ...

En aquesta perspectiva ens preocuparà sobretot, o potser únicament, l'aspecte d'ensenyament. Podem presuposar que allò que s'ensenyà és allò que s'aprèn. Si no m'ensenyen, no puc aprendre. Algú s'ha d'ocupar de mi, de fer-me aprendre.

Llavors el problema que se'ns presenta és "com" fer-ho. Es tracta d'un repte tècnic, de trobar la manera d'assolir el que pretenem. Ens caldrà anticipar quins resultats valorem i ens proposem facilitar. En aquesta predicció hi intervé un element conceptual de primer ordre: la nostra imatge de l'Educand. El podem veure com un agent o com un pacient, un actor o un receptor, un individu isolat o un membre del col·lectiu, ...

"Toute institution sociale ne peut fonctionner que sur des hypothèses concernant les droits et les devoirs de la personne. Tout le problème de l'approche culturelle c'est de définir ce qu'est ce "sens de la personne".⁴

M. THEVENET es refereix a les institucions i a les organitzacions en general. No es centra només en l'Escola o les Institucions Educatives. Esmenta, però, en el seu plantejament de l'"*Audit de Culture*", el concepte de persona com un element central. I no es refereix, exclusivament, als aspectes formals de l'organització. Parla de la cultura i, diu que "*il s'agit plutôt de positions inconscientes*".

¹ FREIRE P. (1.972) "*Pedagogia del oprimido*". Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1.983.

² HARDE R. (1.984) citat per LE BOUÉDEC G. "*La recherche en Gestion Mentale*." GESTION MENTALE, 1, Centurion, Paris 1.991. PÀG.88

³ TENENBAUM S. (1992) "*Nos paysages intérieurs*". InterEditions. Paris. Pàg.15.

⁴ THEVENET M. en CAUDICIO C. (1992) "*PNL et communication*". Les Éd. d'Organization. Paris. Pàg. 121

L'Educador, sobretot en els contextos formals, és vist sovint com un executor de pautes i tècniques que algú altre ha dissenyat. Allò més fonamental en l'orientació de la seva feina es deixa de banda. No tenim temps. La immediatesa dels reptes de la feina diària s'ho menja.

La LOGSE, per exemple, només en el seu èmfasi cap a una visió comprensiva de l'Escola, obliga a una revisió del sentit que té l'Educand en l'organització educativa. I per a això necessitem temps, silenci, en el sentit de poder mirar l'experiència amb altres ulls, sense presses, en contextos tranquils on les persones puguin sentir-se el que són, valorar el que pensen i assumir "professionalment" la responsabilitat del que fan i de com ho fan.

1.3.- L'experiència global d'aprendre.

"Enseñar es hacer posible el aprendizaje, *provocar dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos*".¹

"Si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo".²

"... las teorías del aprendizaje surgen como una necesidad conceptual histórica para confrontar el problema del conocimiento innato, por un lado, y la concepción fijista de las diferencias filogenéticas por otro. De ahí que sus problemas estén determinados por dos preguntas fundamentales: ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende?, y que de ellas se plantee la necesidad de una tercera pregunta: ¿cuándo se aprende?"³

"Al sujeto le examinamos una y otra vez, pero no le remediamos: examinamos sin instruir".⁴

"*J'apprends, donc je suis*".⁵ *Aprenere és un fenomen humà, global, que implica la persona sencera. Aprenere a resoldre un problema de matemàtiques no pot fer-se sense, alhora, imaginar, sentir, recordar, esperar, ... El sistema límbic cerebral funciona, tant si volem tenir-lo en compte com si no.*

Ja havia escrit això, quan llegeixo al diari una notícia que m'ha fet molta il·lusió:

"LAS EMOCIONES Y NO EL COCIENTE INTELECTUAL PUEDEN SER LA BASE DE LA INTELIGENCIA HUMANA. Una investigación cerebral sugiere la importancia de comprender los sentimientos."

Caldrà que estiguem atents al que puguin dir-nos els experts de Yale i New Hampshire. De moment l'interrogant que van obrint pot ser interessant.⁶

Aprenem moltes coses sense consciència clara del que estem fent. Quan parlo d'aprendre no em refereixo només als aspectes cognitius o exclusivament als continguts proposats o previstos: m'estic referint a una experiència personal. Aprenem a tenir por, a creure en

¹ CONTRERAS J. (1990) "*Enseñanza, curriculum y profesorado*". Akal. Madrid, 1994. Pàg 79

² CLAXTON (1987) Citat per CONTRERAS. Op. Ct. Pàg 80.

³ MAYOR J. - PINILLOS J.L. (1989) "*Aprendizaje y condicionamiento*". Alhambra. Madrid. Pàg. 6.

⁴ BURÓN J. (1.993) "*Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*". Mensajero. Bilbao, Pàg.22

⁵ TROCME-FABRE H. (1987) "*J'apprends, donc je suis*". Ed. d'Organisation. Paris

⁶ "EL PAÍS" (08.10.95)

nosaltres mateixos, a fer ús de la imaginació, a fruir de lectura, ... Els continguts i l'experiència acadèmica o escolar comporten moltes influències amagades.

La Psicologia planteja tres qüestions interessants: què, com i quan aprenem? A mi m'interessen totes tres però preses des d'un angle que em sembla més adequat en un enfocament d'intervenció pedagògica: Què està fent la persona que aprèn? Què es proposa aprendre? Com li podem fer més fàcil i assequible el resultat que busca?

L'Educand sovint no té gaire poder sobre el medi, però en té per governar el seu món interior, allò que fa dintre el seu cap, sobretot si els Educadors sabem ajudar-lo.

Per ajudar-lo necessitem comprendre, almenys, espurnes del que fa l'Educand i de com podem facilitar-li la feina. És la seva resposta, el seu significat, el que farà encertada o no la feina de l'Educador. No tothom, quan pretén motivar, assoleix resultats motivadors, per més que sembli que allò que fem, *motiva*, o *hauria de motivar*.

E.1.1.- (Octubre de 1.995) ¹

Al meu despatx hi trobo l'Aurora. Vint-i-dos anys. Cinquè curs de la llicenciatura de Psicologia. Ha vingut a recollir informació per a un treball.

Tot observant la meua estanteria, l'hi ha cridat l'atenció un llibre en anglès. Se l'ha mirat i ha deixat escapar un sospir. Li he demanat si volia ajudar-me a traduir-ne un parell de capítols. D'anglès, ella en sap força més que jo. Hi ha dedicat moltes hores a aprendre la llengua anglesa, tot i que, em fa saber, "*No serveixo per als idiomes*".

L'observació m'interessa i encetem una conversa sobre el seu aprenentatge de l'anglès. Ben aviat puc observar que està vivint un procés poc aconsellable per aprendre bé. Em proposo ajudar-la a prendre'n consciència per tal que, si vol, després, pugui modificar-lo.

L'Aurora comença a estudiar anglès de molt petita i, segons expressa, durant els primers anys s'hi avorreix molt i n'aprèn molt poc. Després canvia d'actitud i inicia un procés d'aprenentatge més útil per a ella. Malgrat això, actuant com un filtre, hi roman l'aprenentatge dels sentiments i emocions primers.

Quan li proposo que tradueixi el llibre, o li esmento l'aprenentatge de l'anglès, l'Aurora, engega un procés en dos temps: En el primer, evoca els sentiments d'avorriment apresos; en el segon, afronta conscientment la tasca, matisada pel que sent. El primer moviment, penso, és inconscient; no se n'adona que la presència d'una tasca o un aprenentatge en anglès porta aparellat un sentiment desagradable. El que sí sap és que no "és bona" per als idiomes i, per aquesta raó, mostra desconfiaça; anticipa els dubtes i la inseguretat: "*Ja ho sabré fer?*".

Només hem tingut un contacte, una breu conversa, com un parèntesi en els seus projectes; ella no ha vingut per reflexionar sobre aquests aspectes que a mi m'interessen.

Queden moltes preguntes al tinter. Com evoca els sentiments? Com recorda l'anglès? Quin posicionament desenvolupa davant l'idioma? Quin sentit té per a ella aprendre'n? ... De moment, però, ja podem formular una primera hipòtesi per fonamentar una intervenció d'ajuda. Mentre el sentiment d'avorriment i de desànim segueixi apareixent, es farà difícil o incòmode l'estudi i la praxis de la llengua anglesa.

Reunint la informació que m'ha tramés, intueixo que l'Aurora cedeix l'avaluació a l'exterior, no té un projecte propi que li permeti sentir que aprèn i progressa, depèn dels judicis dels altres. Així va començar l'aprenentatge i així continua.

¹ A les experiències que esmento, entre parèntesi, hi faig constar el mes i l'any, quan es tracta de testimonis viscuts, casos, observacions, ... en les quals hi he tingut una participació directa.

Per exemple, aviat ens dirà que no pot decidir fer una tasca poc elaborada o i, senzillament, no fer-la. En qualsevol cas, cal realitzar-la *el millor possible*. És a dir, que no hi ha manera d' assolir l'objectiu: sempre hi ha quelcom *millor possible*. I a més, si hi és o no, ho han de dir els altres, no pas ella mateixa. L'èxit, per tant, es troba sistemàticament fora del seu control.

Dissenyem un petit procés nou: fer projectes breus, per tal de poder modificar el sistema de motivació.

Descric l'experiència per mostrar com l'aprenentatge acadèmic, sistemàtic, formal, compromet tota la persona, la seva història, els seus sentiments i afectes, els seus aprenentatges anteriors. Puc estar ensenyant a l'Aurora l'anglès de mil maneres i ella, sense adonar-se'n, seguirà vivint experiències tenyides de malestar. La seva relació amb l'anglès, potser, en algun moment de la seva vida, canviarà i podrà usar i gaudir més plenament de la llengua; o potser no. Jo crec que val la pena intentar ajudar-la a evitar el malestar ara: serà més eficaç, més "intel·ligent".

Per ajudar l'Aurora a assolir el que vol, a partir de la meua hipòtesi, és convenient ocupar-se de les seves emocions i actituds i, sobretot, de com ella les evoca, les fa presents en la seva vida personal.

"Examinar per instruir", escriu BURÓN. L'examen, diem-ho així, té una funció definida: orientar l'ajuda; no pas controlar, o diagnosticar, o categoritzar els resultats de l'Aurora. En la breu entrevista, l'actitud avaluadora de l'Educador s'enfoca cap a la recerca de vies d'ajuda, no pas de control.

1.4.- Contextos i metàfores.

"... la función del corazón sólo se hace *cognoscible* después de inventarse la bomba. Cuando las personas entienden cómo funciona una bomba, pueden utilizar ese conocimiento para dar sentido a la función cardíaca. (...)La analogía inadecuada lleva a la mala teoría, pero al percatarnos de la inadecuación, podemos elaborar otra mejor".¹

"La concepción del ser humano como procesador de información se basa en la aceptación de la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de un computador".²

"Los programas de ordenador no tienen intenciones sino que únicamente se hallan *reforzados por las consecuencias*."³

"Un computador manipula información, no significados. La información se mide en términos de probabilidad matemática o de reducción de la incertidumbre. Los significados son cualitativos y necesitan una mente que los interprete"⁴

Per comprendre allò nou, desconegut, ens calen models experimentats, constructes analògics, semblants en alguns aspectes, que ens permetin organitzar la informació que anem rebent. Comencem a construir a partir del que ja tenim, de manera que els resultats seran mediatitzats per aquesta primera representació.

El llenguatge i el pensament sovint recolzen en metàfores o analogies compartides, que no es qüestionen, ni tan sols s'explíciten amb prou claredat. Dialoguem donant per suposats uns acords que ens permeten comunicar-nos. Parlar de futbol amb el suport

¹ EGAN K. (1986) "*Fantasia e Imaginación: su Poder en la Enseñanza*". Morata. Madrid, 1994. Pàg.50

² POZO J.I. (1989) "*Teorías cognitivas de aprendizaje*". Morata. Madrid, 1993. Pàg. 42

³ POZO J.I. Op. Cit. Pàg 48

⁴ POZO J.I. Op.Cit. Pàg 52

implícit d'una analogia bèl·lica comporta conseqüències diferents de les de fer-ho amb plantejaments lúdics. Apareixen llenguatges ben diversos: En el primer cas, sonen paraules molt fortes: *victòria, derrota, tàctica, ...* ; en el segon, parlem d'un joc *alegre, creatiu, divertit, ...*

"Para permitir una comunicaci3n eficaz no es tan importante que los modelos posean una configuraci3n correcta, como que sean de f3cil identificaci3n y uso. Es obvio que todos los modelos, m3s que simple reflejo de realidades externas, constituyen una reacci3n de la mente a tales realidades, siendo por consiguiente creaciones artificiales contrapuestas a la realidad, sean an3logas o incluso opuestas." ¹

Les metàfores i les analogies compartides, probablement esdevenen una peça-clau, en el "*sens de la personne*" que l'organitzaci3 utilitza com a referent en les seves actuacions i la seva dinàmica interna. [1.2] ²

N'hi ha una, d'analogia, que ens surt contínuament, quan parlem o reflexionem sobre l'aprendre i l'ensenyar: la *cadena de producci3*. Dissenyem el producte acabat, tracem el procés d'incorporaci3 dels diversos elements, i avaluem el resultat d'acord amb el projecte. El coneixement esdevé una "cosa", mesurable, objectiva.

En la majoria de reunions de pares i professors hi trobem aportacions i idees, les quals només tenen sentit si donem per suposada la metàfora de la cadena de producci3. Es parla molt de constructes com els de "nivell", "pla d'estudis", ... i jo crec que massa poc de l'experiència d'aprendre, les actituds, els resultats reals dels processos didàctic, ... Un alt "*nivell*" d'Ensenyament no ens permet suposar tanmateix un alt "*nivell*" d'aprenentatge; intueixo que, a vegades, fins i tot la qüestió pot formular-se a la inversa: un "*nivell*" poc exigent, acceptant de la vivència dels Educands, els ofereix més possibilitats d'aprendre saludablement.

A la normativa de la Generalitat de Catalunya, per exemple, podem llegir:

"La definici3 del que **cal ensenyar i aprendre** ³ ens condueix a un nou currículum escolar, és a dir, a canviar els programes actuals per un sistema de programaci3 més eficaç, realista i coherent". ⁴

La frase, breu, tramet molt més del que ens diu en una primera lectura. Quedem-nos, per exemple, amb l'actitud prescriptiva: algú marca el que "cal" ensenyar i aprendre. Se suposa que qui ho marca ho fa a partir d'uns criteris i uns valors, un producte més o menys acabat, previst.

Tot i que l'autor, m'imagino, no ho admetria, crec que la idea es fonamenta en gran part en la metàfora de la cadena de producci3. Definim el que cal aprendre, ho fem aprendre, i avaluem si s'ha après. Dissenyem uns objectius, establim una metodologia, la realitzem i, valorem si hem arribat allà on teníem previst. Naturalment, es parla de "nivells", de "rendiment", de "objectius mínims", "control de resultats", ... cosa ben congruent amb el model o la metàfora implícita que ordena el pensament.

L'aprenentatge que realitza una persona no funciona afegint elements, un darrera l'altre, fins a obtenir el que ens proposem. Algunes adquisicions, per exemple, poden bloquejar el progrés. Per més que ens entossudim en avaluar si els Educands són capaços de "fer" sumes, ells aprendran altres coses: per exemple que l'important és "fer" la suma, no pas servir-se'n. Conec força nens, els quals, en comprar les seves l·laminadures, són ben capaços d'ajustar perfectament la despesa a la quantitat de diners que porten, però no "saben" sumar.

¹ DE BONO E. (1970) "*El pensamiento lateral*". Paid3s. Barcelona, 1991. Pàg. 36.

² Les indicacions numèriques fan referència als capítols o apartats on he tractat el tema des d'un altre angle.

³ La negreta és meua.

⁴ Generalitat de Catalunya. "*Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*." Barcelona, 1989. Pàg. 5.

En un treball publicat a la premsa escrita, es dóna compte de la recerca de dos metges gironins sobre "MALALTIES LABORALS". En copio només un requadre:

"SÍNDROME DE LA FRUSTRACIÓ.

La síndrome de la frustració o *burn out* (cremat) es correspon amb les diagnosticades per Freud com a professions impossibles: els mestres, els sanitaris i els assistents socials. En tots ells hi concorre la mateixa característica: la de cremar moltes energies que poden no ser compensades amb bons resultats. Els sanitaris conviuen amb la mort, els mestres amb el fracàs escolar i els assistents socials amb situacions límit. Els tres pateixen depressions".¹

L'Educador, per obra i gràcia d'elements sobretot contextuals, a vegades assumeix responsabilitats vers les quals no té poder. Lògicament, "es crema". Un plantejament científic de la Pedagogia ens convida a tots a destriar les responsabilitats: cal saber de què podem respondre i de què no. A les empreses, quan la producció en cadena no funciona prou bé, es fan correccions: una part de responsabilitat potser serà dels operaris, però no pas tota.

M'agrada entendre l'Educació a partir de l'analogia del conreu. La persona, com qualsevol altre ser viu, disposa de sistemes interns de regulació. Sap créixer i aprendre. La clau de volta és que en el seu medi hi pugui obtenir allò que necessita per desenvolupar-se.

Si conreo una planta, m'ocupo del seu context, miro d'entendre el que necessita. Quan no creix tal com jo voldria, no l'acuso a ella; procuro modificar el seu entorn. I, en l'Educació, aquest entorn és sobretot de caire personal, de relacions humanes. L'Educador, alhora, prepara el context, l'enriqueix, i ell mateix n'és un element important.

Com més siguem capaços d'entendre l'Educand i el seu procés d'Aprenentatge, més serem capaços de dissenyar i executar estratègies d'ajuda. A l'hora de podar els arbres recorro normalment a una persona que els entén millor que jo. Els arbres ho agraeixen. Les tisores tallen igual, les manegi qui les manegi. La qüestió és *comprendre*, per decidir, en benefici del vegetal, quina branca cal tallar i quina no.

Els Educands són persones, amb recursos propis, originals i imprevisibles, complexíssims, vers els quals l'Educador no pot fer altra cosa que mostrar una rigorosa humilitat.

No estic convidant l'Educador a una actitud d'inhibició, a deixar l'Educand a l'atzar del seu medi. Em semblaria un error clar. La persona necessita la cultura: aprendre, fer-se individu, és quelcom inherent al ser humà, i cadascú progressarà en aquest sentit fins on sàpiga i pugui i en la seva pròpia direcció de sentit.

En els medis docents sona una frase que em fa un mal d'orelles terrible: "*Rebaixar nivells*". No entraré a ara a discutir-ne les metàfores que la recolzen. Els Educands tenen dret a participar en la cultura. *Rebaixar nivells* sovint no és altra cosa que posar-nos limitacions a nosaltres mateixos. Fins avui, no he trobat encara cap Educand que renunciï a l'aprenentatge. Tots volen tenir èxit en els seus projectes: escriure bé, llegir amb eficàcia, poder resoldre un problema, comprendre i utilitzar una llengua estrangera, ...

Els Educadors no som omnipotents, certament, però acceptar una limitació abans de comprovar fins a quin punt ens limita, és un error de sentit comú. Estic convençut que, per la via de les suposicions compartides, arribem a pronòstics i diagnòstics molt ben comprovats, que només s'aguanten per una espècie de consens implícit, el qual, segons on i amb qui, potser és de mala educació esmentar o qüestionar, però amb una força d'influència enorme en l'actuació pedagògica.

¹ "PRESÈNCIA" Núm. 1219. 02.07.95. Pàg. 23

Quins entorns necessita l'Educand per assolir el que vol? Quines ofertes d'experiència? Quin tipus d'ajuda? Quina mena de model de comunicació? ... Quan hàgim exhaurit els recursos, podrem dir que no hi ha res a fer, però no abans. I de moment en queden de recursos per provar. Sobretot si , a poc a poc, anem qüestionant les nostres metàfores i models perceptius.

L'Educand esdevé protagonista, en el context Pedagògic o Didàctic, dels seus projectes i èxits. És ell qui aprèn, qui defineix objectius i maneres d'assolir-los, qui experimenta i sobretot qui avalua el medi, els propis resultats i tammateix l'oferta pedagògica i la seva qualitat en relació al que necessita i busca.

1.5.- L'orientació de l'educand en el context.

"...lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente cómo se lo *percibe*, más que como pueda existir en la realidad "objetiva". (...) Hay pruebas de que existen diferencias sistemáticas en la conducta de los niños y los adultos observados en el laboratorio y en el entorno de la vida real. Estas diferencias, a su vez, explican los distintos significados que estos tipos de entornos tienen para los participantes, en parte según su medio social y su experiencia". ¹

"La principales concepciones conceptuales aportadas a la comprensión del comportamiento humano por la psicología social (...) son de tres órdenes:
a) iluminación del control omnipresente, aunque sutil, ejercido por las situaciones sociales sobre el individuo;
b) atención dirigida al poder de las indicaciones verbales y de las consignas como modo de influencia sobre el comportamiento;
c) demostración de que la "*realidad*" que cuenta para el individuo, es por lo general la representación cognoscitiva de los acontecimientos internos y de las condiciones exteriores, más que la "*realidad*" física o biológica en sí." ²

"... las modalidades utilizadas por en individuo para rechazar la *realidad* tal como les es dada sustituyéndola por una realidad cognoscitiva que le permite conservar una imagen satisfactoria de sí mismo como ser racional y normal. (...) El hombre se construye su medio por ejercicio de una elección fundada en la percepción de una salida siempre posible.
(...)

La construcción de esta realidad se encuentra facilitada cuando la persona toma activamente en cuenta las consecuencias de sus decisiones. Por el contrario, en una persona que se resigna pasivamente a la presión de medio, a una definición de la realidad limitada al estímulo, el comportamiento puede fácilmente depender del control del estímulo o del control político". ³

"Generalmente los alumnos creen que han entendido una lección si son capaces de responder a las preguntas del profesor: este es el criterio que usan para definir la comprensión". ⁴

Per poder actuar la persona necessita orientar-se. Quan entrem en un lloc desconegut, normalment la primera cosa que fem és aturar-nos i mirar, escoltar, explorar l'entorn. Ens hi orientem. Tot seguit podrem executar els nostres projectes. Però no abans.

¹ BRONFENBRENNER U. (1979) "*La Ecología del desarrollo humano*". Paidós. Barcelona, 1987. Pàg. 24

² ZIMBARDO P.G. en MOSCOVICI S. (1975) "*Introducción a la Psicología Social*". Planeta. Barcelona, 1975. Pàg.113.

³ MOSCOVICI S. (1975) "*Introducción a la Psicología Social*" Planeta. Barcelona. 1.975. Pàg. 129

⁴ BURÓN J. (1993) "*Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*". Mensajero. Bilbao. Pàg. 52.

En el procés d'orientació hi intervenen almenys dues fonts d'informació: la representació que ens fem del medi i la que ens fem de nosaltres mateixos en aquest medi. Elements com les creences, la nostra identitat personal, l'avaluació del que esperen de nosaltres, els nostres valors i projectes, ... es troben molt presents en aquest procés.

Un entorn comú no indueix, per tant, orientacions idèntiques. Cadascun dels Educands el percep a partir de la seva realitat cognoscitiva. I en aquesta *realitat* es fonamentarà el tipus d'experiència i el tipus d'aprenentatge de cadascú.

Els entorns no són neutres: mediatitzen i condicionen les possibles representacions cognoscitives dels Educands. La Psicologia Social sap molt bé que alguns són més saludables que altres. És possible dissenyar contextos educatius on la llibertat d'acció i elecció sigui molt minsa. Certs entorns estan renyits, o gairebé, amb segons quins tipus de projectes i experiències d'aprenentatge. I, a la inversa, podem crear contextos amb la idea de facilitar l'experiència autònoma, creadora i significativa, de l'Educand.

El tipus de preguntes "esperades" condiciona l'aprendre. La lectura d'un text, per exemple, es farà d'una manera o altra segons s'espera haver-ne de donar comptes en una prova objectiva amb preguntes tancades, o en altra de respostes obertes, de crítica i posicionament personal. Els Educands, i els Educadors, prenem del medi aquelles dades que més ens afecten per tal d'orientar-nos.

Comprendre l'orientació, o les diverses orientacions, d'una persona sol ser una empresa inacabable. Les persones canvien, són invisibles, tenen una vida interior que no sempre estan disposades a comunicar o compartir. La seva orientació és quelcom privat i alhora molt important per a cadascú.

E.1.2. -(Hivern de 1.987)

Un noi de catorze anys, en una sessió d'avaluació a l'aula, m'escrivia: "*Tu tingues cura de mi. Jo ja m'ocuparé d'aprendre la llengua.*"

Li vaig demanar si volia explicar amb més concreció la seva demanda. Hi va accedir. El que volia expressar, o el que jo vaig entendre, era la seva necessitat de sentir-se segur, tranquil, confiat en el seu poder personal. Les estratègies per aprendre la llengua eren cosa secundària, que calia treballar, evidentment, però després d'altres elements més centrals per a ell.

En la mateixa sessió, els seus companys i companyes varen presentar demandes en altres direccions: la conceptualització de la Morfosintaxi, l'Ortografia, la gènesi d'idees vers el text escrit, ... A un estudiós extern, fora de situació, en llegir les aportacions i comentaris dels Educands, se li faria força difícil detectar que provenien del mateix context "objectiu".

E.1.3.- (Febrer de 1.993)

L'Educand és un nen de sis anys. El primer dia d'Escola, amb els mateixos companys però amb un altra professora, l'Emili manifesta una conducta estranya: Es queda a la cua del grup, fora de l'aula, esperant que tots hagin ocupat un lloc i la professora el convidi a entrar i li assigni el seu..

La professora l'observa, força confusa, i opta per esperar a veure si amb més informació i relació amb el nen, pot comprendre una mica millor. L'Emili manifesta, a l'escola, d'una manera força sistemàtica, un comportament temorenc, inhibit, amb senyals de tensió o de por.

Dos o tres dies després, tal com estava previst, la professora acompanya el grup-classe a la sala d'ordinadors. Els alumnes no hi havien anat mai i estan una mica excitats davant la novetat.

La professora els proposa una tasca. Tothom, llevat de l'Emili, s'hi llança amb deler. Ell genera una crisi de malestar: es nega a tocar el teclat, mostra un comportament de pànic: la cara esblanqueïda, moviments tensos, de fugida... La professora l'acompanya fora de la sala per tranquil·litzar-lo.

Avisa la família i els explica el que ha passat. Els pares i la mestra em demanen que col·labori amb ells per tal de trobar la manera d'ajudar l'Emili. El nen no participa directament en el procés d'orientació: és quelcom entre els pares, la mestra i jo. Creiem que el "problema", els que hem de fer canvis i comprendre millor, som nosaltres, no pas l'Emili.

L'Emili és un nen, com tots els altres. El que el fa "especial" és la seva orientació en el medi: la imatge que té de sí mateix i la percepció que fa del que l'envolta.

L'Emili té por d'equivocar-se. No es dona aquest dret tan humà. Ha après que els seus errors porten conseqüències desagradables: el seus pares es preocupen, els professors es desesperen, els companys se'n riuen. I així, la sala d'ordinadors de l'escola se li apareix com un escenari nou, on no sap què passarà. L'ordinador esdevé als seus ulls un ser estrany, la reacció del qual, per a l'Emili, pot ser perillosa.

En el context pedagògic, els Educands, i els Educadors estableixen significats. S'hi situen i orienten d'una forma determinada. Penso que aquests significats, autoimatges, percepcions del medi i de les persones que el componen, ... són els referents més fiables per orientar l'ajuda.

Si funcionéssim com ordinadors [1.4], com pretén descriure l'expert en intel·ligència artificial, llavors el rellevant foren els contextos. Organitzem un bon entorn i l'aprenentatge serà generós i saludable. Molt senzill.

En el nostre cas, el rellevant són els significats, no pas les coses. L'Educand s'orienta i actua d'acord amb la seva orientació: aprèn, pensa, recorda, sent, imagina, ... o es refugia, i es protegeix.

E.1.4.- (Gener de 1.994)

Estudis de Magisteri de la UdG. Especialitat d'Educació Infantil. Estem considerant el tema de la promoció dels alumnes, la repetició possible de curs, ...

Demano si algú ha passat per l'experiència de tenir una assignatura (de BUP) suspesa i haver-la d'examinar el setembre. Sobren candidates. Pregunto de què els va servir la vivència d'aquesta situació.

Hi ha respostes per tots els gustos: des de la persona que "agraeix" el suspens, fins l'altra que manifesta clarament la seva aversió a la matèria a partir d'aquest moment.

Sembla que el "suspens" és el mateix per a tothom però, pedagògicament, no s'assemblen de res: cadascú el va rebre des d'una orientació pròpia. No és el mateix que em suspenguin després d'esperar i creure que mereixo l'aprovat, que no pas després d'un curs on he descobert les meves mancances. Hi podríem afegir altres factors: forma de presentar-ho, recursos oferts per superar el problema, ...

Sembla clar que el decisiu, especialment a llarg termini, no és suspendre o aprovar, sinó altres elements molt més personals i impredecibles, els quals recolzen en el significat que cadascú atorga a la seva experiència.

Per mitjà del context és possible controlar molts elements conductuals. No costa massa aconseguir que els Educands es comportin d'una manera determinada, realitzin unes

tasques prescrites, contestin unes preguntes, ... No ens enganyem; la semblança en les conductes no indica necessàriament semblances corresponents en els processos d'orientació i menys encara en el que està aprenent cadascú.

1.6.- El projecte pedagògic de "comprendre".

"... le but recherché par le pédagogue, c'est le changement effectif, lequel s'obtiendra pour autant que l'élève sera personnellement engagé dans la démarche.

Autrement dit, alors que dans la recherche fondamentale on note un rapport entre un chercheur et un objet en vue de dégager à terme une théorie qui peut être détachée des données traitées et de ceux qui ont permis de les recueillir (Popper, 1972), "dans la recherche-action la relation prend la forme d'une collaboration entre le chercheur et des acteurs en vue de produire un processus nouveau; la capacité de recherche est construite graduellement comme une condition nécessaire à l'autoconservation de ses processus d'apprentissage; la théorie spécifique produite sur les acteurs lors du premier diagnostic ne prétend pas conserver de validité au-delà de l'établissement du nouveau processus; ce dernier est le point de départ d'une nouvelle exploration des possibilités de développement ultérieur."¹

"Los docentes, como los formadores, no se fían de las recetas. Y sin duda tienen razón. Porque, a todas luces, ninguna situación de aprendizaje es reproducible en su totalidad ya que en ella intervienen unos individuos cuyas historias intelectuales no son nunca idénticas en todos los aspectos, cuya situación presente es tributaria de múltiples datos, fisiológicos, psicológicos, sociológicos, y cuyos proyectos personales sólo pueden converger muy provisionalmente ... Resulta, pues, prudente no buscar una solución universal. Pero ¿acaso hay que renunciar a construir modelos? Esto último sería arriesgado e incluso imposible."²

"Existen fundamentalmente tres modos de enfocar mal las dificultades:

1) Intentar una solución negando que un problema lo sea en realidad:
Es preciso actuar pero no se emprende tal acción;

2) Se intenta un cambio para eliminar una dificultad que desde el punto de vista práctico es inmodificable o bien inexistente: *Se emprende una acción cuando no se debería emprender;*

3) Se comete un error de tipificación lógica y se establece un "juego sin fin" (...): *la acción es emprendida a un nivel equivocado.*"³

Davant la complexitat i riquesa d'un ser humà, l'Educador se sent molt humil, molt petit, si no és que fa ús de la metàfora de la producció en cadena. Llavors pot jutjar amb força tranquil·litat. Té un referent, que generalment no és l'Educand sinó un producte, un resultat esperat.

Els Educadors, crec jo, ens movem sempre en el terreny de les hipòtesis. El mateix fet pot ser entès de mil maneres. Només l'Educand pot, i no sempre, confirmar o corregir els nostres supòsits i interpretacions. La seva resposta, verbal o no, ens pot ajudar a orientar-nos en la nostra feina. Potser és dels pocs referents amb garanties que tenim a mà.

Les hipòtesis són incòmodes. Amb diagnòstics "segurs", ens trobem més còmodes, més orientats, més tranquils. Encara que siguin erronis, o no disposem de bases racionals per garantir el seu encert. Si l'Educand mostra un C.I. alt, llavors podem *exigir més*, o al

¹ LE BOUËDEC G. "La recherche en gestion mentale. Repères épistémologiques". GESTION MENTALE, N° 1, Centurion. Paris. 1.991, Pàg.82

² MEIRIEU P. (1987) "Aprender, sí. Pero ¿cómo?" Octaedro. Barcelona, 1992. Pàg. 181

³ WATZLAWICK P.-WEAKLAND J.H.-FISCH R. (1974) "Cambio". Herder. Barcelona, 1976. Pàg 59.

contrari, davant una persona amb un C.I. baix, ens podem quedar ben tranquils: no hi ha gaire res a fer.

Els Educands sovint se'ls creuen els nostres judicis i diagnòstics, i els transformen en *realitat*. Els compleixen. Aprenen a fer de "*ganduls*", "*espavilats*", "*intel·ligents*", ...

E.1.5.- (Octubre de 1.990)

En una escola d'EGB els mestres es queixaven dels seus alumnes per què no feien la feina ben feta. Ho atribuïen a manca de motivació, desinterès, ... De fet era, i és, una escola amb certes dificultats afegides: un ambient sociocultural més aviat preocupat per coses ben poc acadèmiques, famílies amb un grau d'escolarització escàs, poc interessades en l'aprendre formal dels seus fills, ...

Vàrem proposar-nos una experiència per comprendre quelcom més del que estava passant. Els mestres demanarien als alumnes un treball i els explicarien com calia que fos el primer full: títol, autor, data, ... Per a explicar-ho s'ajudarien de la pissarra i del llenguatge oral. A més, procurarien comprovar que tothom hagués comprès bé el que se'ls demanava.

Així es va fer. Els resultats foren sorprenents. El primer full del treball va aparèixer de mil maneres, originals i inesperades. ¿Com podia ser que els alumnes haguessin entès tan malament el que se'ls demanava?

A continuació cada mestre va dissenyar ell mateix el primer full del treball, tal com l'esperava i el va mostrar als alumnes. Ara la sorpresa fou la variació entre els diversos treballs i realitzacions dels mestres. Tan senzill que semblava: *Preneu un full, repartiu l'espai de la següent manera: ...*

En un primer moment, els mestres es queixen de la manca de capacitat o d'interès dels seus alumnes. Fan una lectura del que està passant força compartida: "*Si els alumnes volguessin, si hi posessin ganes i interès, ...*". Discuteixen la intervenció, el com fer-ho per assolir el que ells volen. En realitat, cadascun dels mestres està esperant quelcom peculiar, seu; ho "explica" i dona per fet que els alumnes han comprès el que els volia ajudar a comprendre.

L'actuació pedagògica dels Educadors resulta de tres projectes o cursos d'acció interrelacionats: la lectura dels fets (interpretació, atribució de causes, ...), la resposta d'intervenció pedagògica que es realitza (intervencions diverses) i l'avaluació que fem sobre l'eficàcia o encert de la intervenció (percepció dels resultats esperats, ...). Tots tres cursos d'acció recolzen el valor i hipòtesis compartides, de caire ideològic, cultural. Sovint es tracta de principis d'actuació carregats emocionalment, resistents al canvi.

E.1.6.- (Gener de 1.992)

En una entrevista, al meu despatx, observo que cada vegada que esmento quelcom relacionat amb la vivència escolar, l'Educand respon tornant-se vermella. Mentre tant diu, verbalment, que tot va molt bé. Les qualificacions són bones, els professors lloen el rendiment de l'alumna, la família n'està orgullosa, ... però la nena, després de passar un estiu excel·lent, ara, només fa una setmana que ha començat el curs, es troba amb dificultats per dormir i ha aparegut un mal de cap massa constant per no donar-li importància.

És temptador fer una lectura ràpida dels fenòmens i treure'n les conclusions pertinents. I equivocar-nos. Sembla clar que la nena se sent incòmoda a l'escola i ella no se n'adona. Però, seguim escoltant-la i apareixerà un pare exigent, que només té en compte les qualificacions i han de ser les millors, ...

Torna a ser temptador fer un diagnòstic i carregar la responsabilitat al pare, ... I segurament ens tornarem a equivocar. El pare desenvolupa un munt de rols apart

del de pare; i la mare, i la nena, i el germà, ... i ara apareix un professor el llenguatge al qual la nena no comprèn, ...

L'Educador viu sistemàticament el projecte pedagògic de comprendre l'Educand; d'orientar la seva intervenció professional i alhora de comprendre el valor d'ajuda que té la seva feina.

Davant un repte pedagògic, penso que és molt pràctic dedicar treball i temps a la interpretació i lectura, bastir moltes hipòtesis, contemplar els fets amb ulleres diverses i des dels cantons menys aparents.

Quan podem treballar en equip, la cosa esdevé més còmoda i rica en possibilitats d'actuació. Allò que jo no copso és tingut en compte per l'altre, mentre un tercer integrarà ambdues visions en una, encara més afinada. Ja ho diuen que el grup és més que la suma dels seus membres.

1.7.- "Cal conèixer l'Educand."

"... las correlaciones entre las calificaciones del test y los criterios de éxito no son lo suficientemente altas para quedar siempre justificados al hacer una predicción definida acerca de cuánto éxito obtendrá una persona si toma un determinado curso de acción. Cualquier afirmación debe hacerse en forma probabilística ..."¹

"Cal conèixer l'Educand.", diuen. Aquesta empresa dona per suposades moltes coses: un subjecte agent i un subjecte pacient, algú que coneix i algú que és conegut; la possibilitat de conèixer; el significat de "conèixer": la seva finalitat, Potser, fins i tot pressuposa l'existència d'algú amb dret a conèixer i algú amb l'obligació de deixar-se conèixer.

"Conèixer", per mi, en el terreny de la feina d'ajuda pedagògica, significa formular suposicions, hipòtesis, representacions mentals, lectures, que ens guïen en la nostra intervenció, sense oblidar que són només hipòtesis, no pas veritats.

L'efecte Pigmalíon mostra com aquesta mena de "coneixement" pot condicionar l'aprendre. Fins i tot hi ha qui ha esmentat la possibilitat que el "diagnòstic" podria tenir una responsabilitat seriosa en el manteniment de les dificultats, quan n'hi ha.

"Qué razón tenía Karl Kraus cuando escribió en cierta ocasión: "Una de las enfermedades más generalizadas es el diagnóstico"."²

E.1.7.- (Setembre de 1.987)

És l'època de matriculació a l'escola. Com a Director rebo les famílies que vénen a inscriure els seus fills, els comunico com tenim organitzada l'Escola, contesto les seves preguntes, i, sobretot, intento comunicar a tothom una imatge positiva del centre, sense amagar-ne les limitacions, però també emfasitzant els trets positius, facilitadors, que evidentment té.

Una senyora, acompanyada d'una noia de tretze anys, em demana per parlar a soles, sense la presència de la seva filla. Em diu que cal que els professors sapiguem que es tracta d'una nena *dislèxica*. Ha repetit un parell de cursos en

¹ TYLER L. (1969) "La función del orientador". Trillas, Mèxico, 1.979. Pàg. 135

² FRANKL v. (1980) "La piscoterapia al alcance de todos". Herder. Barcelona, 1983. Pàg. 86.

una altra escola, i volen canviar-la esperant que això l'ajudi. Per a la mare, la dislèxia esdevé observable per mitjà de certes dificultats ortogràfiques, en especial en les síl·labes travades.

Feta la matrícula, uns dies després, ve a veure'm el pare. Es disculpa per no haver estat present a la primera entrevista i em comunica que la seva filla és *dislèxica* i que, per aquesta raó, havien decidit que canviés d'escola, amb el consell de la psicòloga i l'acceptació de la noia.

La vigília de l'inici de curs, apareix la Psicòloga a dir-me que la Sandra és una noia *dislèxica* i que ella l'ajuda. Aprofita per establir comunicació amb nosaltres i obrir un canal de diàleg si ho creiem útil.

A la primera jornada del curs, la Sandra es troba una mica desorientada: escola diferent, companys pràcticament desconeguts, professors nous, una organització en la qual no s'orienta amb comoditat, ... Passa el dia, com diu ella, "*prenent vistes*".

L'endemà s'ho fa venir bé per arribar una mica tard i aturar-se al meu despatx abans d'anar a la seva aula. Ve, naturalment, a fer-me saber que ella, "*no sé si t'ho han explicat els pares*", és *dislèxica*. Aprofito l'avinentesa per parlar amb ella i conèixer-la una mica més. M'explica la seva història escolar, els motius que l'han portada al canvi d'escola, i les seves dificultats amb la llengua i l'escriptura. La meva conclusió és que de *dislèxica* en mostra com a molt algun comportament, algun tret, res més.

- *Crec, Sandra- li dic- que tu saps fer algunes coses que jo no sé fer: saps FER de dislèxica. Me'n vols ensenyar a mi?*

Es posa a riure i diu que li estic prenent el número. Fem una petita experiència en la qual li demano que escrigui com una Sandra *dislèxica* i després com una Sandra que no ho és. Acabem el contacte amb una proposta: "*Jo seré el teu professor de llengua i, des d'ara, et demano una cosa: davant de cada escrit digue'm si ets la Sandra dislèxica o l'altra. Pots triar.*"

La Sandra va cursar els dos anys que li quedaven amb èxit acadèmic, quan ella va voler obtenir-lo, en totes les matèries del currículum. Ha seguit una escolaritat de secundària per la via del BUP i el COU, amb alts i baixos, atribuïbles, segons conta, no pas a les seves capacitats o limitacions, sinó als seus significats i orientació personal.

Fa uns anys, per exemple, una persona amb la Síndrome de Down era una persona "*infradotada*", per a la qual poca cosa es podia fer. Les famílies actuaven en conseqüència. Només de pensar en els recursos d'aquestes persones, més que en les seves limitacions, hem pogut oferir-los opcions impensables, (impossibles) fa un temps. El tipus d'hipòtesis que l'educador maneja condiona el tipus d'ajuda que ofereix i, potser, anticipa o bloqueja realitzacions personals.

Observem la diferència entre aquestes dues opinions valoratives, referides al mateix educand.

E.1.8.- (Desembre de 1.993)

"*En Carles, -escriu la seva tutora, "és un noi desordenat, que no posa atenció en les seves coses."*¹

"*En Carles manifesta una manera de fer, l'ordre de la qual no entenem. Sembla que tingui dificultats per posar atenció a les seves coses. Les oblida i, quan se n'adona, es mostra intranquil i, sembla, desorientat.*"

¹ Còpia literal d'un informe de l'escola.

En la primera avaluació es classifica en Carles com a desordenat. "És" el contrari d'una persona ordenada, tal com la mestra o la cultura escolar entenen la noció d'ordre.

En la segona percebem que en Carles "es mostra" d'una manera determinada. No "ÉS" desordenat; es comporta d'una manera que valorem com a desordenada. És a dir, acceptem d'entrada que no entenem el seu concepte d'ordre. Ell el gestiona i segurament té un sentit, la comprensió del qual ens podria facilitar la descoberta de recursos d'ajuda.

Hi ha més coses: si en Carles és "desordenat", ho serà sempre, llevat que ell "vulgui" i "pugui" deixar de ser-ho. Li atribuïm pràcticament tota la responsabilitat i alhora suposem la possibilitat de control per part seva. Es tracta de quelcom essencial, seu, de la mateixa manera que "ÉS" ros o camallarg.

En entrar en contacte amb una persona, generalment tots fem una avaluació ràpida per orientar-nos de cara a una possible relació: és una dona, de tal edat, vestida de tal forma, amb una carpeta plena de papers, que passarà de llarg per la vorera sense dirigir-nos la paraula, Formulem les nostres hipòtesis i expectatives.

Però la persona que acabem d'avaluar i vers la qual ens hem orientat, ens sorprèn: s'atura per demanar-nos una adreça. Nosaltres responem aturant-nos, canviem d'orientació, escoltem, ... A mesura que la comunicació es desenvolupa anirem retocant els nostres supòsits inicials i, si s'escau, els modificarem de soca-rel.

En la relació Educador-Educand passa quelcom similar: ambdós s'avaluen i negocien una relació orientada pel resultat de l'avaluació. Es coneixen. S'atribueixen intencions i trets personals.

E.1.9.- (Octubre de 1990)

Sóc el tutor d'un grup d'alumnes de vuitè d'EGB. Me l'han presentat com una "classe difícil, conflictiva". És a dir, una classe, on, en cursos anteriors, s'han produït conflictes, suposo, entre el comportament i els projectes d'alguns dels alumnes i els de l'escola.

Durant dues setmanes, anem realitzant les nostres tasques, seguint la pauta habitual del curs anterior. Llevat de dos o tres, els alumnes manifesten poc interès per les coses acadèmiques. Era d'esperar, a partir del "diagnòstic" previ que n'he rebut.

Assajo diverses organitzacions del treball, buscant una via per modificar el sistema de comunicació que adopta el grup. Els 27 alumnes es van adaptant als diversos models però no observo elements que indiquin il·lusió o entusiasme.

En un intent d'afinar les meves hipòtesis, em proposo realitzar una avaluació més detallada del que està passant, amb mètodes diversos. La col·laboració que obtinc dels alumnes es redueix a unes quantes frases o aportacions superficials i un enorme silenci. Em costa molt orientar-me. Em falta informació. No sé per on tirar ni què fer.

Intento eliminar les pressions institucionals, personalitzar-les, i apropar-me als alumnes de tu a tu. M'ajudo d'una organització de classe en forma de taller que em permet conversar amb cadascun d'ells o en petits grups. Sento que defugen la comunicació quan no es tracta de relacionar-nos de paper a paper. Si faig el rol esperat de mestre, ells se senten tranquils i orientats; si m'ocupo d'ells, posen defenses.

Al cap d'unes setmanes, aconseguixo una relació de certa confiança amb un noi de la classe, segurament perquè ell també ho comença a necessitar.

Un matí, amb una excusa que li permet salvar la cara vers els companys, es queda amb mí a l'aula, quan ja tothom se n'ha anat. Iniciem una conversa sobre

temes instrascendents. L'Educand, Lluís, em porta a parlar de la classe i em pregunta què tal el curs, com em va, què penso jo d'ells ... M'ha obert la porta per demanar-li ajuda. Li explico que no entenc el grup, que no sé què passa i que si algú m'ajudés a saber-ho, m'aniria molt bé.

L'Educand somriu amb l'obertura dels seus catorze anys i, com a aquell qui diu "perdonant-me la vida", em fa un diagnòstic precís i oportú:

- Mira, Ramon, nosaltres fa molts anys que anem junts. A la classe hi estem bé. No t'hi amoïnis. Ens comportem com ens hem comportat sempre: Quatre o cinc fan la pilota al mestre i tots els altres intentem fer-li la punyeta. Sempre ho hem fet, ...

Entre l'Educand i l'Educador es dona una relació de coneixença en la qual ambdós intervenen, fent-hi papers diversos, naturalment, i sense deixar de banda les seves orientacions personals. La influència esdevé mútua. L'Educador coneix l'Educand; però l'Educand tanmateix va coneixent l'Educador.

E.1.10.-

Sovint rebo trucades de pares preocupats pels seus fills. Els veuen tristos, o nerviosos, perden la gana, dormen malament, fracassen a l'escola, ...

- Estem preocupats pel nostre fill (o filla). Creiem que necessita ajuda. No el veiem bé, ...

Acostumo a preguntar si el noi o la noia n'està al corrent de la trucada, si estaria disposat/da a rebre ajuda i, sobretot, si l'ha demanada.

Normalment la resposta és negativa. Els pares estan preocupats; els tutors a l'escola, també; el/la jove, encara que no ho manifesti explícitament, sol viure uns moments força desagradables, però no "sap" que existeixi la possibilitat d'ajuda, o en té una imatge carregada de sentiments desagradables, o, no ens n'oblidem, potser no la necessita.

En aquesta situació acostumo a fer una proposta al jove: que es deixi conèixer i tingui l'amabilitat de voler-nos conèixer als orientadors. Després, que faci la seva avaluació i decideixi el que li convé.

Normalment els nois i noies desitgen rebre ajuda, però els Educadors som uns desconeguts. Ens veuen a través de la seva experiència, se'ns imaginem amb les dades que tenen, que no sempre són les mateixes que tindran després d'un intercanvi amb nosaltres, de tu a tu.

És l'Educand qui avalua l'ajuda pedagògica i qui decideix seguir-la, deixar-la o reorientar-la. Els Educadors esdevenim un recurs. Només volem ser coneguts, entrar en relació, ser presents en l'experiència de l'Educand. Ell/a dirà si, amb la nostra intervenció, l'ajudem o no, i en què vol ser ajudat.

E 1.11.- (Novembre de 1.988.)

Vaig convidar un grup de mestres a assistir a una reunió d'un grup-classe. Volien compartir amb els alumnes la seva experiència de grup. Els nois i noies varen ser consultats i hi van accedir.

Pretenem organitzar una sessió en la qual els mestres poguessin parlar llargament amb els alumnes, interrogar-los, compartir experiències, ...

El grup constava de vint-i-nou alumnes de vuitè d'EGB els quals havien viscut una experiència de col.laboració i treball en grup des de Quart. Havíem dedicat una hora a la setmana a aquesta feina, durant els dos primers anys. A partir de Sisè la vivència havia estat força més intensiva. Els models de treball apresos es concretaven fàcilment de manera espontània en diverses àrees curriculars.

Vaig presentar la sessió com una ocasió per compartir l'experiència d'estar junts: els mestres podrien aprendre des de la seva perspectiva d'Educadors i els alumnes tindrien l'opció de reflexionar i madurar el que havien viscut. Llevat d'això, no hi havia cap mena de tema previst. Cadascú podia manifestar els seus interessos personals sense cotilles a l'entorn del que cregués oportú.

La primera intervenció fou d'un noi del grup-classe en la qual va demanar que els mestres es presentessin, que ens diguessin qui eren i què buscaven venint al grup, però d'un a un i a poc a poc. Els mestres es varen quedar força sorpresos. Venien a preguntar, a conèixer, no pas a ser coneguts, com varen expressar després a l'avaluació que vàrem fer de la sessió.

És fàcil que els educadors ens orientem a partir de metàfores poc conscients i reflexionades, de caire tecnològic, on conèixer esdevé sinònim de classificar, etiquetar, diagnosticar, explicar, establir causalitats lineals, ... Aquests tipus de diagnòstics poden ser molt influents, i no sempre en la direcció que pretenem. El pinyol de la qüestió no es troba tant en l'encert del diagnòstic com en la descodificació que en fan els Educands.

E.1.12.- (Maig de 1.995)

No fa gaire, vaig rebre, al meu despatx, una nena de dotze anys. Venia acompanyada dels seus pares. La seva cara ho deia tot: no volia estar allà, l'havien portada. Els pares tenien un "problema" i me'l portaven per a que jo el resolgués. El missatge que trametien, o que jo creia que trametien, era que tenien una filla que no es comportava com ells volien i que havien intentat canviar el seu comportament sense èxit. Jo era el tècnic que havia de *conèixer* la nena i canviar la seva conducta.

La nena plorava, suposo que de ràbia o d'impotència. El cap baix, a la defensiva. No em va regalar ni una mirada. Em vaig asseure al seu costat i li vaig preguntar si podia escoltar-me un moment. Em va dir que sí. Llavors li vaig dir el següent: *"Si vols, parlarem tu i jo, però només si tu vols. Et demano que ho decideixis d'aquí a uns minuts, mentre jo parlo amb els teus pares. D'acord?"*

La mare va fer una llarga llisa de càrrecs contra la seva filla, com si m'hagués de convèncer a mi. Potser volia un aliat. Potser buscava desculpabilitzar-se. No ho sé.

La vaig escoltar i vaig anar anotant els seus càrrecs. Vaig fer una llista de set. Llavors li vaig manifestar que estàvem parlant de la seva filla i com a mare segurament n'estava orgullosa. *(Mostrant-li la llista) "Aquí hi he anotat set defectes greus de la nena que vostè m'ha fet saber. Ara el que voldria és que, a l'altra banda del full, hi escrivíssim set qualitats de la seva filla, set elements positius, valuosos."*

La cosa va costar una mica. Però va aconseguir completar la llista. Mentre tant, la nena s'assenenava. Li vaig demanar si volia parlar amb mi. No va contestar. Però la veia tranquil.la, ben asseguda a la cadira, la pell amb un color agradable, mirant-me netament.

La nena sabia que un professional seria un aliat dels seus pares. Un altre. I ja en tenia prou de persones que la interrogaven, l'aconsellaven, la jutjaven, ... però no se l'escoltaven.

Em va explicar com callant, no deixant-se conèixer, anant a la seva, era una mica més feliç. "Si parlo m'ho aixafen tot. Després ho fan servir contra meu".

La nena se'n va anar tranquil·la. Li vaig oferir la meua ajuda si ella creia que li podia ser útil. Li vaig donar el meu telèfon. Potser algun dia, pel seu compte, tornarà i es deixarà conèixer una mica més.

Els seus pares se'n van anar una mica decebuts: no van trobar el tècnic, o millor dit el màgic, que els oferís el recurs que ells volien, amb les condicions que imposaven, algú que els resolgués el "problema". Crec, però, que en vàrem resoldre un bon tros.

Una setmana després vaig trucar a la família. La mare es va posar al telèfon. En preguntar-li com estaven (en plural) va iniciar de nou la censura, la queixa, ... Li vaig fer saber que m'interessaven els progressos que havien aconseguit. Va canviar de to i vaig poder comprovar alguna espurna de l'ajuda que havien rebut, sobretot amb la satisfacció que va mostrar, tant per la trucada com pel que havien modificat ells a casa.

Entre l'Educador i l'Educand es negocia una relació en la qual tots dos hi tenen el seu paper i la seva influència. La resposta de l'alumne, acceptant el diagnòstic del docent portarà a un tipus de relació; una resposta de rebuig o de crítica per la seva part, en facilitarà un altre. Podem ajudar a una persona a "ser" intel·ligent, però també a esdevenir una "nul·litat". Potser és millor passar-nos pel cantó de l'optimisme.

1.8.- L'investigador i les seves manies.

"La pregunta central de muchos educadores, parvulista, maestros, profesores y padres es: ¿Mediante qué conducta personal podemos favorecer en las tareas diarias de educar a niños y jóvenes los procesos psíquicos básicos y las experiencias correspondientes, fundamentales para el desarrollo de su personalidad y para la trascendencia de su aprendizaje? ¿Qué complejo de actitudes y actividades cotidianas por nuestra parte fomentan en ellos la propia estimación, el enfrentamiento abierto con la propia vivencia y un adecuado aprendizaje perceptivo? ¿Cómo podemos favorecer en ellos estos procesos? ..." ¹

"Debemos tomar la responsabilidad por la gente joven ya que ella no es capaz de gobernarse a sí misma. Es una tontería pensar de otra manera.

Pero

En el clima facilitador la conducta responsable se desarrolla y florece tanto en jóvenes como en viejos.

Los maestros deben mantener el control sobre sus estudiantes.

Pero

Se ha demostrado que cuando los maestros comparten su poder y confían en sus estudiantes se produce un aprendizaje autodirigido en una cantidad mucho mayor de la que ocurre en los salones de clase controlados por el maestro." ²

"Es curioso advertir la apreciable distancia semántica entre los estímulos "El Trabajo Didáctico" y "La Relación Profesor-Alumno", conceptos que en principio pudieran parecer cercanos y con fuertes implicaciones mutuas. Nuestra interpretación de este dato es que fácticamente el trabajo didáctico está centrado en los contenidos docentes, desconexos en la mayor parte de

¹ TAUSCH R - TAUSCH A.M. (1977) "Psicología de la Educación". Herder. Barcelona, 1981. Pàg. 106

² ROGERS C. (1977) "El poder de la persona". El Manual Moderno. México, 1980. Pàg 197

los casos de los intereses de los estudiantes, fuertemente contaminados de aspectos administrativos -programas obligados, cuestionarios y exámenes reglados, ...etc. etc... - que establecen grandes distancias entre lo que se apela como "Acto Didáctico" en un sentido peyorativamente restringido y "La Relación Personal Profesor/Alumno" que en manera alguna puede desvincularse, en nuestra opinión, del "Acto Docente" aunque específicamente se pretendiera con él la mayor eficacia." ¹

"Las preguntas que formulan los investigadores están influidas, explícita o implícitamente, por sus experiencias personales y orientaciones filosóficas que modelan sus intereses y forma de pensar." ²

He sumat gairebé trenta anys de pràctica pedagògica. Crec que he après quelcom: A l'aula, al despatx d'orientació, a l'hora de dissenyar un currículum, planificar una sessió, proposar unes tasques, ... em sento perdut si no utilitzo com a referència per a la presa de decisions la **relació de tu a tu**, amb l'Educand individual o amb el grup d'Educands. Aquest, per mi, és l'àmbit on es concreta i rep significat tot el procés educatiu.

L'instrument fonamental de treball de l'Educador és el propi Educador. Les seves idees, actituds, plantejaments, manies i necessitats mediatitzen la seva influència educadora. Proclamo la conveniència d'educadors "egoistes", interessats en oferir als seus alumnes persones congruents, madures, amb capacitat per escoltar i compartir. És poc probable que un treballador faci una feina ben feta si no té cura dels instruments que fa servir.

Quan penso en l'organització de l'aula o del centre, en el disseny curricular, en la normativa institucional, sense adonar-me'n, faig referència a aquest *tu a tu*, viu i càlid, on pren forma l'experiència educadora: Com condicionarà l'experiència de l'alumne? Com m'influirà a mi? Quins elements queden a la meua possibilitat de decisió i quins em són imposats? ...

Els Educadors ens anem fent la nostra pròpia història: algunes empreses ens surten bé; altres no tant. Ens anem sentint més forts i preparats en alguns àmbits. Valorem algunes estratègies d'ajuda per damunt d'altres. No són les millors, probablement; són les nostres, conegudes i properes, que ens han fet sentir útils i eficaços.

No conec cap Educand que no tingui ganes d'aprendre, la qual cosa no significa que vulgui aprendre allò que nosaltres volem que aprengui, de la manera que li hem prescrit, a la velocitat prevista. Em sembla que parlar de nois i noies *desmotivats, desinteressats, abúlics*, indica tan sols un fet: que no els entenem i, segurament, ells tampoc no ens entenen. Aquesta mena de diagnòstics em semblen un atemptat, ben segur sense sense mala fe, a la dignitat de les persones. Certament que alguns Educands es comporten de manera que és fàcil arribar a aquests diagnòstics, però estic absolutament convençut que no són demostrables. És només una hipòtesi entre les moltíssimes possibles.

Conec, això sí, molts nois i noies que senten aversió vers l'estudi; aversió justificadíssima si tenim present la seva experiència personal. La majoria descriuen experiències continuades de malestar que no han estat enteses ni pels educadors ni per les famílies.

Bona part d'aquestes persones manifesten un tipus d'intel·ligència poc valorada en els contextos acadèmics, uns estils d'aprenentatge peculiars que els porten a la incomprensió, un posicionament personal de rebuig, explicable només quan examinem la seva experiència amb ganes de comprendre-la. ³

He compartit amb ells la por al fracàs o a la censura, el neguit, l'avorriment, la devaluació personal; el desig potentíssim de tenir èxit, de sentir-se valorats i, alhora el desànim de saber que no ho assoliran. Posar-se a treballar anticipant el malestar i el fracàs ha de ser una gesta heroica. I hi ha Educands que ho fan. Comprendre els seus criteris, o almenys intentar-ho, em sembla una empresa molt rendible pedagògicament parlant.

¹ MARTÍNEZ A. (1.984) "El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente", en ESTEVE J.M. (1.984) "Profesores en conflicto" Narcea, Madrid. Pàg. 190

² GOETZ, J.P.- LECOMPTE, M.D.(1.984) "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Morata. Madrid. 1.988, Pàg.64

³ GARDNER H. (1993) "Les Intel·ligències múltiples". Retz. Paris, 1996.

Si prenc en consideració la meva experiència personal i professional, em sembla ben natural, que m'hagi abocat a buscar estratègies d'ajuda, tant a l'aula, amb formes d'organització de les tasques acadèmiques, tipus d'experiència, models d'interacció, ... , com en l'ambient més plàcid del despatx de l'orientador, on, de tu a tu, podem reelaborar l'experiència i trobar-li opcions noves que, malgrat ser-hi, no són percebudes i, lògicament, es desaprofiten.

La meva recerca ha estat sovint lligada a la necessitat inajornable d'afrontar un problema o d'atendre una demanda, personal, única, contextualitzada, que calia contestar amb més o menys urgència: elaborar un material didàctic, analitzar un procés d'aprenentatge, ajudar l'Educand a buscar el seu propi mètode per assolir un objectiu, millorar una habilitat, modificar una actitud negativa, resoldre un conflicte de comunicació, ...

En aquest anar fent diari, he hagut de buscar recursos, definir estratègies, comprendre millor certes qüestions, ... D'una manera gairebé espontània, no sé gaire bé com, he deixat que es definís un model de treball, una manera d'entendre la meva feina i d'orientar-m'hi. Sempre, però, amb una finalitat com a referència i punt d'avaluació: ajudar l'Educand a assolir els seus propis objectius, un del quals, i potser no pas el menys important, és el de definir-los.

En un món com el nostre, on la tècnica esdevé fàcilment religió, potser el que plantejo semblarà romàntic o poètic, fora de la realitat. No hi puc estar d'acord sense negar les meves evidències. Les persones, Educands i Educadors, estem vius sempre. No podem aturar parts de nosaltres mateixos per tal que altres parts es posin en funcionament. Mentre escric, no solament escric; respiro, recordo, imagino, penso en una persona, sento un benestar personal, espero bastir un text satisfactori, ...

Aquesta tesi no s'hauria escrit mai sense els missatges d'ànim dels Educands. Són ells els que han valorat l'experiència que els proposava; alguns, en aquests moments, ja poden fer-ho des del seu paper de pares o mares, o de professionals en els més diversos oficis. M'imagino que hauré comès molts errors, alguns detectats i altres no; el romanent final, però, crec que és positiu. Segurament algun pedagog amb més manetes que jo en podrà usar més d'una idea que jo no he sabut aprofitar.

L'investigador a vegades té temps per analitzar muntanyes d'informació, informatitzar-la, treure'n conclusions. No és el meu cas. L'Educació té el seu moment per a cada persona. No hi ha gaire temps per esperar; cal ajudar quan la demanda o la necessitat apareixen. Els nois i noies creixen cada dia. I avui, aquí, ara, viuen, senten, pensen, planegen, experiencien, aprenen i, de mil maneres, demanen respostes d'orientació i ajuda.

Si he de fer cas del que diuen les persones que han rebut la meva ajuda, puc estar força satisfet. Moltes s'han sentit ajudades i ho han manifestat. És la font de motivació que ha impulsat el meu procés d'aprenentatge.

Algunes vegades, massa, m'he sentit atrapat en una espècie de cercle viciós que no em permetia facilitar a l'Educand els recursos que li feien falta per evolucionar i créixer. Sistemàticament, en cadascuna d'aquestes situacions, hi he descobert el mateix error: Havia enfocat parcialment la lectura de la situació i la persona. En reexaminar els processos i els resultats des de l'òptica personal de l'Educand, és quan ha pogut sorgir la manera de superar l'obstacle i ajudar a avançar.

E.1.13.- (Maig de 1.992)

Una trucada telefònica em posa en contacte amb un pare inquiet pel comportament del seu fill adolescent. Normalment, davant aquesta mena de demandes, miro de parlar primer amb els pares, sense implicar-hi el noi. Sovint n'hi haurà prou per iniciar un procés de canvi. El cas és que em trobo pare i fill asseguts al meu despatx.

El noi, segons el pare, manifesta unes conductes que li semblen inacceptables: menteix, abandona la família sense avisar, es mostra díscol a l'escola, ... i més coses. Mentre el pare s'explica el noi calla, amb posat absent.

A l'entrevista, en relació amb mi, es manifesta tal com diu el pare: cínic, amb el paper del "passota", dur, amagat en la seva closca d'aparent indiferència: un veritable expert en muntar sistemes de relació per fer sentir malament el seu interlocutor.

Em vaig sentir molest, inquiet, en la situació. Encara no sé com, vaig adoptar el paper del pare. Evidentment el noi va adoptar el seu paper habitual i, lògicament, li va anar molt bé.

Fins a la fi de l'entrevista no vaig adonar-me dels meus errors. No havia entès gaire res: el noi estava tant incòmode com jo. El pare vivia sentiments carregats de ràbia i impotència alhora. Els seus recursos no funcionaven i havia tirat per l'habitual: Augmentar la dosi, del que ja s'ha vist que no calia. La dosi última era jo.

Vaig anar reconstruint l'entrevista, tot sol, una estona després d'acomiar-los. Llavors vaig adonar-me de l'error de base. No veia persones; veia papers, conductes externes, sense copsar que tenien un sentit "personal". Aquest sentit podia donar-me la clau per ajudar, però no hi havia arribat. A vegades l'Educador no pot, no està a punt, li passen coses, viu moments en els quals escolta malament, ... Som persones.

"... podemos dirigirnos al individuo y reconocerlo como el hombre según sus posibilidades de relación; podemos dirigirnos a la colectividad y reconocerla como el hombre según su plenitud de relación. Podremos aproximarnos a la respuesta de la pregunta "¿Qué es el hombre?" si acertamos a comprenderlo como el ser en cuya dialógica, en cuyo "estar-dos-en-recíproca-presencia" se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del "uno" con el "otro".¹

1.9.- Cap a un model.

"...sugiero que la función más importante de mi investigación es combatir lo que podríamos llamar la *ideología de la ciencia* tal como funciona en nuestra sociedad. Esta ideología implica el uso del dudoso concepto de ciencia y el igualmente dudoso concepto de verdad que a menudo va asociado con él, normalmente en defensa de posturas conservadoras. Por ejemplo, veamos cómo se defiende en nombre de la ciencia el tipo de psicología conductista que fomenta el trato de las personas como máquinas y el uso extensivo del resultado de los estudios sobre CI en nuestro sistema educativo. ..."²

"... los seres humanos tendemos a buscar un orden en el curso de los hechos, y una vez que hemos insertado en ellos este orden (puntuación), la visión de la realidad que de aquí se deriva se va autoconfirmando mediante una atención selectiva".³

"... la visió clàssica del món reposava en la idea que la racionalitat i la realitat eren un mateixa cosa. Només allò que és racional és real, i només hi ha una realitat racional. Avui veiem un món pluralista, un món d'instabilitats, ple de possibles realitzacions. Hem de començar a pensar d'una manera no lineal. Hem de comprendre que el món és molt més ric que qualsevol de les possibilitats que ens ha tocat viure."⁴

"La necesidad de reestructuración de los modelos en una fase dada para permitir la inclusión de un nuevo elemento es una característica del sistema

¹ BUBER M. (1942) "¿Qué es el hombre?" FCE. México. 1964. Pág. 150.

² CHALMERS, F.A. (1.976) "¿Qué es esa cosa llamada ciencia?" Siglo XXI. Madrid, 1.988. Pág 234.

³ WATZLAWICK, P. (1.976) "¿Es real la realidad?" Herder. Barcelona, 1.981. Pág 87.

⁴ PRIGOGINE I. (1.985) AA.VV. "Proces a l'atzar" Tusquets. Barcelona, 1.986. Pág 183

de optimización que constituye la mente. (...) Llega un momento en que no es posible continuar admitiendo información si no se reestructura el modelo en cuestión; hay que modificar el modelo antiguo, no obstante su demostrada efectividad, y proceder a una nueva ordenación.

La desventaja que caracteriza este sistema de optimización típico de la mente es el que la secuencia de incorporación de datos determina la forma que ha de adoptar el modelo. Por esta razón, *la ordenación de la información en forma de modelos suele ser inferior a una ordenación que prescindiera del factor secuencial.*"¹

"La didáctica necesita teorías que se acerquen a lo que ocurre en situaciones reales donde se produce el aprendizaje de forma sistemática o de modo informal".²

La complexitat del nostre camp d'estudi el fa alhora atractiu i incòmode. Quan ens pensem haver arribat a una conclusió més a menys feliç, sorgeixen com en una nina russa, cinquanta qüestions més. Nosaltres mateixos formem part de l'objecte d'estudi com una variable que complica fortament les coses. Encara que volguéssim, no podríem renunciar a ser nosaltres mateixos i assumir les opinions d'alguna "auctoritas" reconeguda, allunyada i fora de context. La nostra presència compta. Potser val més començar per acceptar-ho com un fet indefugible, a partir del qual construirem.

La paraula *ciència* i l'adjectiu *científic* serveixen, fins i tot, per vendre dentificis. "*Comprovat científicament*", diuen. Les paraules funcionen com àncores a les quals cadascú hi ha collat imatges, records, creences. La paraula les evoca.

La nostra ciència té dos reptes, al meu entendre: *Explicar* l'aprendre i l'ensenyar i *proposar* maneres de facilitar-lo cada vegada millors per a les persones que aprenen i/o ensenyen. Una proposta tècnica sense suport explicatiu, sense model teòric, ens portarà a la desorientació o a seguir rutines preestablertes; un model teòric sense proposta pràctica, es quedarà en un exercici intel·lectual de laboratori, isolat dels contextos reals on passen les coses importants.

Quan parlo d'explicar l'aprendre i l'ensenyar em refereixo a comunicar un constructe mental, un model, on les dades perceptives trobin un lloc i unes relacions. Em faria molta il·lusió poder contestar d'una forma clara i senzilla aquesta pregunta: *Què passa sempre que es produeix un aprenentatge?* I m'agradaria poder-ho fer amb un model, una forma de mirar els fenòmens que em permetés sentir-me còmode i valorar l'ajuda que estic oferint.

L'investigador pot prendre dues posicions força antagòniques a l'hora de realitzar el seu treball, cadascuna de les quals condicionarà un tipus de filtratge perceptiu:

Amb el primer tipus, l'investigador busca la *certesa*, la seguretat. Escull una metodologia "ad hoc". Pot filar molt prim i arribar a unes conclusions gairebé inexpugnables, per dir-ho amb metàfora bèlica. No corre gaires riscos, evidentment, però tammateix es troba molt limitat en les seves descobertes. Ho tindrà tot tan controlat que, per endavant, ja haurà plantejat les coses eliminant el que pugui portar-li dificultats. A vegades les variables "estranyes" són les que poden explicar-nos coses molt interessants i útils, per "estranyes" que siguin.

Una segona opció és la d'arriscar-se a cometre errors; si s'escau, a posar en crítica els plantejaments ideològics, tan pràctics, com a punts de pseudoseguretat. L'investigador es trobarà força despul·lat davant la crítica. Se'l podrà acusar de poc rigorós, de manca de mètode, de poc científic, potser sense haver establert per endavant què entenem per rigor o serietat.

PRIGOGINE és un premi Nobel, químic, un científic. Aboga per la creativitat en la ciència, per posar-nos ulleres diverses, plurals, a l'hora de mirar atentament els

¹ DE BONO E.(1970) "*El pensamiento lateral*". Paidós. Barcelona, 1.991. Pàg.42

² GIMENO, J - PÉREZ, A. (1.992) "*Comprender y transformar la enseñanza*". Morata. Madrid.

fenòmens. Hi ha moltes "realitats racionals", molts constructes possibles per representar el mateix fet.

Ara bé, cadascú contempla el món amb projectes propis. Busco un model teòric que em faciliti l'ajuda pedagògica. L'ajuda té un demandant/receptor: l'Educand. Ell hi posarà els objectius. No oblidem que un bon objectiu pot ser formular i aclarir objectius. L'Educador iniciarà un procés d'ajuda amb els seus recursos: treball sobre el context, ofertes, llenguatges d'ajuda,... I per desenvolupar aquesta feina executarà un model teòric, unes ulleres per mirar pedagògicament, inevitables; no ho podem passar per alt i confondre el que veiem amb allò que anomenem "real".

El model teòric aporta una estructura de categories on col·locar la informació que recollim. Ens ajuda a organitzar les nostres preguntes i les nostres dades. En el model hi ha, potser silenciosos i implícits, uns pressupòsits, un valors amagats. No sempre ens el podem creure. A vegades, serà convenient qüestionar les premisses. El model defineix, simultàniament, una forma de mirar i retenir la informació i uns límits: hi ha dades que no poden ser incloses, no hi tenen lloc. La qual cosa no ens legitima per pensar que es tracta de dades poc rellevants, despreciables.

La informació que rebem o seleccionem les persones s'articula en models mentals, un "ordre" que organitza la multiplicitat d'estímuls i fenòmens. Arriba un moment que el model no pot admetre certes dades: o refem el model o distorsionem les dades o, senzillament, no les percebem. L'ordre de la dades sol ser tammateix un element prou significatiu com a condicionant del tipus de model que es crearà.

E.1.14.-

"He escoltat moltes vegades una observació interessant en boca d'alumnes de Secundària. Quan aconsellen als nous vers els professors i la forma convenient d'afrontar el curs, acostumen a dir: *"Compte, sobretot, amb la primera avaluació. Si a la primera t'has convertit en un alumne de "NOTABLE", ja pots estar tranquil a la classe de P"*.

Els nois i noies saben bé que no és fàcil canviar de model. Si tu t'has incorporat d'una manera determinada a la percepció del professor, tendirà a percebre les dades que la confirmen. Davant un examen clarament fallit, fins i tot és possible que busqui explicacions que validin i justifiquin el seu model: *"Sempre pots haver tingut un moment dolent, ... cosa que no pot haver-li passat a l'alumne Z, que, com es pot demostrar clarament, és una persona que no serveix per a l'assignatura; vaja, que no hi ha res a fer."*

Pensar en l'aprendre i l'ensenyar significa fer ús de models mentals, on la causalitat, les relacions, les categories són constructes útils per posar ordre en el doll d'informació del medi. La Didàctica, com diu A. PÉREZ, necessita teories pràctiques, properes a l'experiència, que ens ajudin a comprendre i orientar-nos, precisament per col·laborar en els processos d'aprenentatge de l'Educand. La seva oportunitat i validesa es mesuren pel grau d'ajuda que oferim.

No vull passar de llarg sense subratllar l'esment que fa el mateix autor sobre l'aprenentatge informal. La Didàctica vol explicar i facilitar les accions d'aprendre i ensenyar. En la majoria dels textos l'èmfasi sobre l'ensenyament em sembla exagerat. L'estudi de l'aprenentatge en relació a l'ensenyament sovint desapareix. Quan llegeixo experiències didàctiques, em queden al cap gairebé sempre unes preguntes que no puc contestar-me: què han après els Educands, què en pensen ells de la proposta, què han après els educadors, ...

L'aprendre informal, també en les situacions sistemàticament organitzades, per mi, és un element bàsic, que m'il·lumina aspectes molt interessants del procés. En molts dissenys de recerca l'investigador es centra en l'aprenentatge sistemàtic, previst i organitzat. Estic convençut que les adquisicions informals dels Educands són decisives com a

condicionants dels "resultats" acadèmics. Necessitem, per tant, models teòrics que integrin l'aprendre espontani, no només el previst o proposat.

1.10.- Guies per a la contrucció del model.

"Rien n'est systematique dans le cerveau, qui surprend toujours." ¹

"Desde el punto de vista de FEYERABEND, la institucionalización de la ciencia en nuestra sociedad es incompatible con la actitud humanitaria. En nuestras escuelas, por ejemplo, se enseña la ciencia como algo natural. (...) La ciencia será estudiada como un fenómeno histórico, "junto con otros cuentos de hadas tales como los mitos de las sociedades "primitivas", de forma que cada individuo "tenga la información necesaria para llegar a una decisión libre". ²

"... en la filosofía de la ciencia no existen criterios absolutos de demarcación del concepto de ciencia, ni tampoco la existencia de conocimientos científicos como conocimientos seguros adquiridos gracias a la observación y a la experimentación. La ciencia, como ya indicaba POPPER, "es provisional para siempre". En la actualidad no contamos con métodos que nos permitan probar que una teoría es verdadera ni tampoco su contrario; cada conocimiento, como indica DE MIGUEL (1988:64), "deberá ser juzgado por sus propios méritos, por las soluciones que aporta dentro de un contexto social". ³

"Casi todos sabemos mucho más acerca de lo *que* pensamos, que acerca de *cómo* pensamos, debido tal vez a que gran parte de nuestra educación se centró más en el *qué* y no en el *cómo*. Tendemos a dar por supuesto que todos piensan de la misma manera y que, simplemente, algunas personas son mejores en ello que otras. En realidad, no todos pensamos, ni mucho menos, del mismo modo. Tenemos, cada uno, nuestro propio estilo de pensamiento. Algunas personas visualizan con facilidad y claridad, y otras tienen dificultad en generar una clara imagen visual. El pensamiento analítico, visual, resulta fácil para unas personas y difícil para otras". ⁴

"Lo que uno puede experimentar a través de cualquiera de los sistemas sensoriales no sólo depende de las cualidades del entorno, sino también de los propósitos, de los marcos de referencia o de lo que NEISSER denomina los esquemas previsores que el individuo ha adquirido en el curso de su vida". ⁵

Les referències anteriors esbossen la complexitat del que intento comprendre. És òbvia la manca de referències "segures". Si el funcionament cerebral ja és quelcom que sorprèn sempre als estudiosos, imaginem-nos les sorpreses que ens esperen si aquest cervell l'integrem en la història d'un organisme humà, el posem en relació amb un context, en mediatitzem el funcionament per mitjà d'experiències personals, ...

Em sento una mica com quan em relaciono per primera vegada amb una persona: tot és nou, inèdit, inexplorat. Els camins són massa nombrosos per seguir-los tots. A més no hi ha rètols indicadors que ens vagin certificant l'encert de la via que hem pres. Mai no arribo a sentir-me segur d'haver comprés bé.

D'antuvi, pretenc dissenyar i investigar un model de lectura i intervenció en la "realitat" educativa. Un model que permeti formular-me preguntes adients, centrar la percepció, trobar allò rellevant per orientar la meva feina d'ajuda.

¹ CHALVIN, Dominique. (1.991). "Utiliser tout son cerveau". ESF. Paris, Pàg 21.

² CHALMERS A.F. (1976). "¿Qué es esa cosa llamada ciencia?" Siglo XXI. Madrid, 1.988, Pàg 199

³ PÉREZ SERRANO G. (1.994) "Investigación cuailitativa. Retos e interrogantes". La Muralla. Madrid. Pàg.55

⁴ WILLIAMS L.V. (1983) "Aprender con todo el cerebro". Martínez Roca, Barcelona, 1986. Pàg.49.

⁵ EISNER E.W. (1.982) "Procesos cognitivos y curriculum". Martínez Roca, Barcelona, 1.984. Pàg. 64.

E.- 1.15 (Agost de 1989)

He aparcat el cotxe en un carrer, a l'ombra, i em dispenso a esperar una persona. Connecto la ràdio i selecciono una emissora de música. A l'altra banda del carrer, un fuster i el seu ajudant, estan col·locant una porta nova. Els observo i intento descobrir el que fan. Proven la porta, li fan marques amb el llapis, la treuen, retoquen alguns punts, ... En poca estona la porta gira correctament sobre les xarneres. Comproven l'ajust i es dispenso a col·locar el pany.

Fa estona que m'he "perdut". Ells saben el que estan fent, el que cal mirar, en quins punts passaran el ribot, ... No els entenc. Però ells dos sí que s'entenen. Comparteixen el "model" mental. Jo el desconec. Per més que observi, probablement no aconseguiré descobrir el que fan, de manera que jo ho pugui repetir.

Si jo hagués de col·locar la porta, ben segur que cometria molts errors. Desconec el que cal mirar, quins són els referents rellevants, de quina manera cal procedir, ...

Pretendre dissenyar un model per intervenir educativament és una empresa força més complicada. D'entrada no hi ha un acord sobre l'evidència de l'èxit. Les pretensions de l'educador, les seves manies personals, pesen molt: el mateix resultat pot ser avaluat de formes molt diverses. El fuster ho sap molt bé quan ha acabat la feina i pot plegar. L'Educador no ho sap mai. En girar l'esquena es pot trobar que la porta s'ajusti sola o deixi de lliscar tan bé com ho feia uns minuts abans.

Un model pedagògic no és mai un model neutre, sense posicionaments ideològics i axiològics. Encara que ens ho proposem seriosament no aconseguirem treballar educativament sense unes premisses, potser molt amagades i implícites, sobre l'home i el món.

En el conreu, podem oferir elements contextuais que facilitin el creixement, però també crear entorns pol·lucionats, irrespirables. Necessito establir uns valors explícits i clars que em permetin copsar la varietat dels fenòmens, sense perdre-m'hi del tot. Ho faré marcant dos punts de referència els quals faré servir en avaluar la recerca en cada moment i, si s'escau, reconduir-la.

1.- L'autonomia de l'Educand i de l'Educador com a referent central. Vull veure la persona com un ser lliure, imprevisible, creador. No som comparables els uns als altres. No sóc més intel·ligent o més capaç que tu: sóc una altra persona, amb una manera meua, diferent, d'entendre el món i entendre'm a mi mateix. Necessito la meua orientació personal en el medi. És quelcom respectable i, alhora, millorable.

Tampoc no voldria perdre de vista ni un moment, al llarg d'aquest estudi, l'aspecte de procés que viu la persona (Educand i Educador) com a ser lliure, creador de significats i projectes propis, a partir d'una orientació seva, reconstruint-la moment a moment.

Hi ha una intimitat, un món privat, en cada ser humà. Només si algú vol compartir-lo amb mi podré conèixer-lo. No tinc cap dret a jutjar-lo, ni a violentar les defenses que cadascú es posi.

2.- Intento sobretot descriure i comprendre, no pas controlar o predir. Quan comprenc millor, tinc més recursos, més opcions d'ajuda didàctica i pedagògica. Em cal llegir el problema correctament per resoldre'l, més que aplicar tossudament la solució que se m'acut o se'ns acut, i que l'Educand potser no experimenta com a opció útil per als seus objectius.

Vull acceptar aquests objectius personals, savis i no sempre verbalitzables. La meua avaluació suposa la de l'Educand. Només ell/a pot ajudar-me a esbrinar si el procés que estem vivint és saludable i correcte, alhora que jo l'ajudo a reflexionar sobre el que de veritat busca i necessita.

La recerca, en l'àmbit de les Ciències Humanes, té un caire especial, per obra i gràcia dels trets específics del camp d'estudi i tanmateix pel que fa al seu paper cultural. Estem participant en el que estudiem. L'actuació docent mediatitza, i molt, els projectes de l'Educand. Els Educadors som una variable decisiva vers el que els alumnes aprenen. La nostra capacitat de lectura, primer, i d'actuació estratègica després, emmarquen les possibilitats de creixement de l'alumne i, alhora, ens porten a sentir-nos d'una o altra manera en la nostra feina didàctica.

Capacitat de lectura i actuació estratègica de l'Educador: Aquests són els dos conceptes centrals d'acord amb els quals vull orientar aquest treball. Cadascun d'ells necessita l'altre. Una actuació qualsevol, suposa una lectura dels fets; alhora, de qualsevol actuació d'ajuda pedagògica l'Educador en pot extreure informació realimentadora (feed-back) per madurar o perfeccionar el seu model de lectura .

La teoria implícita i la metodologia escollida poden esdevenir un filtre mediatitzador en copsar la "realitat". L'adopció de models centrats en el conductisme, la teoria de sistemes, el personalisme, la psicoanàlisi, davant el mateix fenomen, ens duren a percepcions molt diverses. Cadascú "puntuà" la realitat i l'explica d'acord amb conceptes propis. I segurament totes les puntuacions tenen quelcom de "veritat".

L'aprenentatge i, d'escreix, l'ajuda didàctica a la seva realització, són processos difícils de copsar i avaluar. Tendim a seleccionar fortament les dades. Els *productes i resultats previstos* solen ser la base "objectiva" dels nostres judicis i "puntuacions". De les dades d'experiència, n'inferim el procés i, a partir d'aquesta inferència, orientem l'acció didàctica. El risc d'error em sembla molt alt.

1.10.3.- Autòmat o creador.

L'alumne viu l'ensenyament, en fa ús, s'hi situa. És evident que gran part dels seus comportaments recolzen en elements del medi, sobretot en l'acció de l'ensenyant. Però també és evident que cadascun dels alumnes pren moltes decisions. Hi ha una resposta, una acció de l'alumne, una iniciativa. Es pot limitar a respondre i defensar-se. Molts basteixen projectes propis, i els tiren endavant.

Si la persona no és un autòmat, si cerquem desenvolupar la seva autonomia, si volem aprofitar i potenciar la diversitat personal, llavors cal una metodologia adient, on els valors, els significats, els hàbits mentals, els projectes dels alumnes, tinguin un paper central.

1.10.4.- Els components del model.

"Model" és un mot amb una polisèmia enorme. Només cal acudir a un diccionari més o menys especialitzat per adonar-se'n. Hi ha "*models matemàtics*" i "*desfilades de models*", per citar dos exemples ben diferents.

En el nostre intent de descriure i comprendre xarxes de fenòmens tan complexes com les que componen l'acció d'aprendre i la d'ensenyar, necessitem una espècie de plànol mental compartit, adient per observar i percebre els fenòmens i, alhora, per intervenir-hi amb finalitats pedagògiques.

En els plànols hi consten determinades informacions. Són instruments per recolzar l'acció. Necessitem constructes adequats al que ens proposem fer. El plànol que l'aparellador prepara per a l'instal·lador elèctric, m'imagino que serà poc pràctic per al guixaire o l'encofrador.

L'Educador necessita un mapa destinat a la intervenció d'ajuda. Pot prendre'l de la cultura, del macrosistema, d'un llibre, fer-se'l ell mateix, ... però, al meu entendre, el necessita per orientar-se; la qualitat d'aquest mapa condicionarà la seva actuació pedagògica.

Aquest mapa o model, que l'Educador més o menys conscientment executa, conté indicacions per definir quatre grans blocs d'elements:

A.- Orientació de la percepció. L'Educador té en compte uns o altres fets. Pot estar atent només als resultats i jutjar-los d'acord amb uns referents. Pot estar pendent d'un tipus determinat de conductes de l'Educand. Pot posar el seu èmfasi en aspectes més íntims i personals. actitud, valors, sentiments, ...

Els Educadors percebem els Educands, seleccionem dades, n'oblidem algunes, en sobrevalorem unes altres. Un model m'ajuda a mirar des d'angles previstos, que potser no se m'acudirien de manera espontània.

Les pròpies hipòtesis condueixen l'Educador cap a un camp d'observació determinat, pel damunt d'altres. El model ens ajuda a veure, a copsar allò que tenim davant els ulls, suggerint-nos perspectives oblidades, on segurament hi podem descobrir recursos i opcions d'ajuda prou interessants.

B.- Categories de dades i relacions. El doll enorme d'informació que rep l'Educador és ordenat d'acord amb el model. Algunes dades ens ajuden a valorar els resultats; altres ens conviden a reflexionar sobre processos; altres qüestionen els nostre supòsits; ...

El model m'orienta a l'hora de fer ús de les observacions. Sé on puc col·locar les dades, què m'estan dient, de què em parlen,

Puc veure els resultats d'un Educand com un indicador de les seves aptituds; del que en fa en dedueixo la seva capacitat de fer. Els mateixos resultats, alhora, poden ser considerats com a indicadors de la qualitat i encert del projecte que desenvolupa l'Educand. Les dades, en cada cas, m'obriran opcions pròpies d'intervenció. Depèn de molt d'on les posi, de quina categoria les acull.

C.- Explicitació de supòsits. Un model pedagògic arrela en valors i processos de valoració. Per això, més amunt, ja ha esmentat ja la meua intenció de ser respectuós amb els significats personals. Necessitem basar-nos en una concepció de la persona que aprèn, com aprèn, com podem ajudar-la a aprendre, ...

L'Educador pensa i actua d'acord amb unes creences vers l'aprendre. Un model pedagògic necessita fonamentar-se en un ordit de valors, creences, criteris, ... que li donin coherència. Em sembla que sovint aquests supòsits són amagats. Es pressuposen.

El model intenta explicitar-los, per tal de poder valorar l'encert de l'ajuda Crec que sovint aquesta discussió a l'entorn dels valors i les creences ens aniria molt bé per accedir a models de praxis encara més facilitadors per a tots.

D.- **Marc d'Intervenció.** L'Educador percep, interpreta, s'orienta i actua. Un model pedagògic no pot oblidar la intervenció: és, al meu entendre, el camp central de la Pedagogia. Ens interessa l'acció estratègica, en la pràctica, vers persones que necessiten ajuda.

Considero que un model necessita tanmateix la definició d'un marc d'intervenció, de manera que els professionals tingui a mà unes coordenades que li donin informació i referències per dissenyar accions d'ajuda, així com criteris per avaluar-les.

L'Educador es troba en un context, amb persones que aprenen i a les quals vol facilitar el seu progrés cap a l'autonomia i l'autodirecció. Observa el medi, les conductes, els resultats de l'Educand; escolta les seves paraules i mira de comprendre-les. La seva percepció és filtrada i ordenada per un model mental. Obté una lectura i, d'acord amb ella, es posiciona i intervé.

El model li ofereix recursos per orientar la seva percepció, la construcció de les seves hipòtesis, el disseny de la intervenció que creu adequada i l'avaluació del seu encert i eficàcia.

1.10.5.- El procés de construcció del model.

Penso que la construcció del model demana una metodologia de caire qualitatiu. No em veig amb cor de definir-lo "a priori" per, tot seguit, comprovar-ne l'adequació. Penso més aviat que el doll de variables és tan gran que m'hi perdria; sempre em quedarien elements rellevants fora de consideració. La pròpia hipòtesis de recerca condicionaria excessivament la percepció i anàlisi de les dades d'experiència.

"La clave de la investigación cualitativa está en evitar en lo posible imposiciones "a priori". Por el contrario, conviene hacer uso de las categorías propias de los participantes de las situaciones sociales, a fin de desarrollar descubrimientos fundados en la realidad.

El estudio cualitativo hace alusión a la identificación y descripción de ítems cualitativos y sustantivos en lugar de recoger descubrimientos cuantitativos acerca de estos ítems para la población. Un estudio cualitativo busca identificar y dar a conocer información sustantiva y cualitativa en profundidad. Este tipo de estudio se lleva a cabo por procedimientos abiertos para la recogida y análisis de datos.

El que realiza una investigación cualitativa se implica particularmente en el proceso de la misma, orientado hacia la recogida de información".¹

Crec que la metodologia que, entre tots, hem anat creant té un valor important, com a llenguatge, com a acumulació d'experiència de recerca. El rigor científic, naturalment, és quelcom imprescindible. La cultura ens demana coneixement comunicable, que allò que nosaltres sabem o som capaços de fer, pugui ser compartit, de manera que altres persones ho tinguin a mà per usar, reavaluar-ho i, ben segur, millorar-ho.

Voldria treballar seguint els postulats bàsics de l'*interaccionisme simbòlic* tal com els defineix WOODS:

¹ PÉREZ SERRANO, g. (1994) "Investigación cualitativa. Retos e interrogantes." La Muralla, Madrid, pàg. 86.

- 1) Los seres humanos actúan respecto a las cosas sobre la base de los *significados* que tienen para ellos.
 - 2) esta atribución de significados a los objetos a través de símbolos es un *proceso* continuo.
- El individuo construye, modifica, une fragmentos, sopesa los pros y los contras y pacta; y 3) este proceso tiene lugar en un contexto *social*.¹

Traduïm-ho en termes explícitament pedagògics: l'Educand actua, experimenta, d'acord amb els significats que atribueix als objectes i les persones del medi; canvia, modifica el seu posicionament d'un context a l'altre; procura resoldre les seves necessitats en un context social, un context en el qual l'Educador hi és present, hi actua, i hi pot desenvolupar multitud de recursos d'ajuda i facilitació.

Per acostar-me a aquest procés de construcció de significats és necessari participar, compartir lectures i posicionaments, pactar, entrar en contacte. No me'l puc mirar des de fora, sense entrar-hi en relació. Faci el que faci, fins i tot quan procuro no fer res, hi sóc present i, ben segur, l'influencio en alguna direcció determinada. L'observació i la participació van juntes: no crec que sigui possible separar-les: cadascuna rep sentit de l'altra.

"Pasos en la observación participante.

- 1.- Se formula una definición aproximada del fenómeno.
- 2.- Se formula una explicación hipotética de tal fenómeno.
- 3.- Se estudia un caso a la luz de la hipótesis, con el objeto de determinar si la hipótesis concuerda con los hechos del caso.
- 4.- Si la hipótesis no concuerda con los hechos, o se reformula la hipótesis o se redefine el fenómeno que se debe explicar de modo que se excluya el caso.
- 5.- Puede alcanzarse la certeza práctica después de que se haya examinado un número pequeño de casos, pero el descubrimiento de casos negativos refuta la explicación y exige una reformulación.
- 6.- Este procedimiento de examinar los casos, redefinir el fenómeno y reformular la hipótesis se continúa hasta que se establezca una relación universal, exigiendo una redefinición o una reformulación de cada caso negativo.²

La metodologia que he seguit s'assembla molt a aquest model. Hi ha, però, algunes diferències de context que val la pena precisar.

Busco un model. Per a això m'he servit d'idees d'altres persones, a partir de les quals explicar l'experiència que visc. Els mateixos fenòmens són reinterpretats a la llum d'hipòtesis que potser ja havia intuït, i que algunes aportacions m'han permès polir o concretar.

El meu model s'ha desenvolupat amb unes intencions precises: les que m'exigia el treball pràctic, en diversos escenaris. No he vist la conveniència d'una anàlisi teòrica prèvia a l'experiència, fora dels contextos viscuts. L'Educador té ganes de sentir que està ajudant, compartir l'èxit amb els seus Educands.

He anat generant el model en la pràctica. En alguns punts m'he vist obligat a obrir opcions que trencaven la linealitat per oferir-me a mi mateix la llibertat d'elecció que la meua lectura dels fenòmens em demanava.

¹ COHEN L.-MANION L. (1986) "*Métodos de investigación educativa*". La Muralla, Madrid, 1990. Pàgs 63-64.

² COHEN L.- MANION L. (1986) Op. Cit. Pàg. 170.

"Il n'y a donc pas de méthodologie à suivre pour devenir observateur-participant, sinon qu'un certain "détartrage" (*washing clean*) de ses propres processus de pensée couplé à l'exigence de rendre le group o l'école "anthropologiquement étrange" et tout de même requis, a minima. Comme pour monter a vélo, l'absence de consignes efficaces ne dispense pas de conseils éclairés, et, si l'on ne peut dire ce qu'il faut faire, à tout le moins peut-on mettre en garde contre ce qu'il faut a tout prix éviter".¹

"La vinculación de los términos "acción" e "investigación" pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje".²

1.10.5.-Alguns agraïments: autors i tendències.

El que presento en aquest treball arrela en idees i plantejaments de moltes altres persones, comunicats sobretot per mitjà dels seus escrits, i a les quals he d'agrair el que he après. La seva lectura m'ha portat a reorientar els meus plantejaments i a seleccionar nous camins de recerca i aprenentatge personal.

En primer lloc, i de molt lluny, hi he de posar les aportacions dels Humanistes, calaix de sastre de moltes idees i projectes, en el terreny de la Filosofia, la Psicologia, la Comunicació, l'Organització, ... D'entre l'enorme doll d'idees i plantejaments, he de subratllar les actituds rogerianes, d'acceptació, respecte, empatia, comprensió per les persones i el seu món interior. Actituds que, en molts moments i situacions, esdevenen el fil conductor del que faig i del que vull fer. Quan les perdo de vista, em desoriento i, per regla general, m'equivoco.

En segon lloc, he d'esmentar la concepció del viure com una creació personal, en la direcció del que pensa V.FRANKL, sobre valors, significats, ... així com la moderna teoria de la comunicació, dels mapes mentals, dels llenguatges de cervell dret,

En tercer lloc, un èmfasi molt marcat cap al procés de comprensió de l'altra persona, com un element central del procés d'ajuda pedagògica. Una bona lectura, empàtica, del que rebo esdevé així un suport primordial per a la definició d'una estratègia pedagògica.

Ajudar l'Educand a comprendre i comprendre's sol ser més eficaç que donar consells, allisonar o ensenyar. En aquesta feina faig ús de totes les estratègies que considero útils, d'acord amb el context i el projecte de l'Educand: Sistèmiques, de l'Anàlisi Transaccional, Rogerianes, Gestàltiques, Cognitives, Programació Neurolingüística (PNL), ...

Partint d'una actitud respectuosa, acceptant, crec que l'estratègia o la tècnica esdevé quelcom secundari; l'actitud d'ajuda li dona sentit. I ajudar és la fita de l'Educació.

En quart lloc, crec que el possible encert de la meva feina dependrà, en bona part, de la meva capacitat de congruència personal. Si jo no creixo, si no m'ocupo de mi mateix, si no procuro acceptar el que visc i sento, ... entenc que em serà molt difícil acceptar l'altra persona i empatitzar una mica amb ella. Jo mateix sóc el recurs primer i fonamental de la meva feina.

En cinquè lloc, penso que l'avaluació dels resultats es troba en mans de la persona. Jo avaluo l'ajuda, des de les meves creences; la persona a qui ajudo n'avaluarà l'eficàcia i l'encert des de les seves.

En conclusió, cada Educador és únic. No hi ha una Pedagogia vàlida per a tots, aplicable tecnològicament. Perdríem el temps preguntant-nos com "ha de ser" o "què ha de fer"

¹ BERTHIER, P. (1996) "L'Ethnographie de l'Ecole". Economica. Paris. Pàg. 15.

² KEMMIS-MCTAGGART. (1987) "Cómo planificar la investigación-acción". Laertes. Barcelona, 1992. Pàg.10.

l'Educador. Em penso que és més pràctic preguntar-nos "què fa" i de "quina manera pot fer-ho encara millor" des de la seva orientació personal i el seu model teòric.

Per això crec que és útil disposar de models que funcionin en la quotidianitat. I la quotidianitat és concreta, contextualitzada, lligada a la complexitat dels fenòmens. M'interessa aquesta concreció, encara que això signifiqui una limitació important en la capacitat de generalització de les idees.

A més, la quotidianitat s'articula d'acord amb models espontanis, integrats en el "ser" de l'Educador. Un model que es "porta al cap" i "surt" en cadascuna de les actuacions que l'Educador realitza. Els contextos reals, viscuts, difícilment ens donen temps suficient per al raonament tranquil, i la resposta pensada, conscient. [1.12].

1.10.6.- Pretensions i finalitats.

El resultat que busco no és un model tancat, amb les seves normes precises d'aplicació. M'interessa un model ampli, flexible, en el qual l'Educador hi trobi un mapa orientador on traçar l'itinerari més adient per als seus propòsits d'ajuda pedagògica, sense haver de renunciar al seu propi mapa mental.

A l'hora de concretar aquests itineraris d'ajuda, crec que l'Educador necessita procedir a tres grans grups d'activitats:

a.- La primera és respondre a la pregunta "Què està passant?", sobretot en la interioritat dels Educands. Es tracta de puntuar l'experiència percebuda, establir-hi un ordre, donar-li un sentit.

b.- L'Educador necessita tammateix saber on va, quins són els seus objectius, amb quin criteri els estableix. Com ho sap que està actuant en la direcció adient?

c.- Si tinc una bona representació mental del que està passant i a més he definit amb claredat en quina direcció crec adient i saludable actuar, llavors només em cal trobar els llenguatges d'intervenció i ajuda.

En síntesi, penso que un Educador, sempre recolza el que fa en la percepció del que l'envolta, intenta facilitar l'aprendre dels Educands en una direcció determinada i, alhora, disposa d'un marc d'opcions on escollir els elements d'intervenció més congruents amb el propi model teòric.

Per això he optat per una metodologia de caire qualitatiu, en la qual l'estudi de casos i l'observació participant esdevenen elements centrals, tant per a la recollida d'informació com per a la comprovació i anàlisi d'hipòtesis i principis orientadors. M'interessa experimentar les meves suposicions de "lectura" dels fenòmens i d'intervenció estratègica, en escenaris concrets i amb persones compromeses en el procés. En aquests àmbits, qualsevol element que sorgeixi pot esdevenir valuós i ser incorporat al model, en forma de nova hipòtesi o, si s'escau, de revulsiu per a la reflexió i el canvi d'enfocament.

1.11.- Quin tipus d'ajuda pedagògica?

L'Educador dissenya un context intencionadament facilitador de l'aprenentatge. I ho fa d'acord amb una anticipació del que significarà per als alumnes i per a ell mateix. Alhora, en el disseny, s'hi incorpora una definició dels rols previstos: els dels Educands i el de l'Educador. El millor Educador serà el més capacit per *establir contextos adients i intervenir-hi* per tal de crear i incrementar les possibilitats d'aprendre dels Educands.

El context educatiu és interpretat pels Educands i per l'Educador [1.5]. Cadascú s'hi orienta i hi realitza els seus propis projectes. Els objectius que pretenen els Educands, encara que no ho sembli, poden ser molt diferents dels que busca l'Educador.

A partir d'aquests dos supòsits, per entendre'ns amb una certa eficàcia, necessito dibuixar un esbós de la feina de l'Educador, en tant que persona que vol ajudar. És precisament en aquest projecte d'ajuda on el model pedagògic troba la seva raó de ser.

La Psicologia Social ha estudiat profusament de quina manera és possible dirigir la conducta de les persones intervenint en la definició de la situació que viuen. Si el que pretenem és assolir un tipus de conductes determinat, probablement, aquest és un camí pràctic. El bon pedagog llavors esdevé un bon dissenyador de situacions. I les situacions són encertades si aconseguen que els educands es comportin tal com s'ha previst que es comportin.

He "perdut" moltes hores de la meva feina pedagògica intentant que els Educands aconseguissin els objectius que jo els proposava. Se m'escapava un fet obvi: ells en tenien uns altres d'objectius, molt més urgents. I aquests objectius, propis, diversos i personals, no entraven en el tipus d'intercanvis i comunicacions definits en la situació. Havien de canalitzar-se com podien, per vies potser una mica estranyes, com és ara la passivitat, la desmotivació, el conflicte, ...

He dedicat molt temps a parlar i escoltar els alumnes per tal que m'ajudessin a precisar de quina manera la meva feina educadora els podia servir. Gairebé sempre he enfocat els intercanvis cap a la recerca dels elements que eren vistos pels Educands com una ajuda per a ells. En un intent de síntesi, he arribat a establir, a partir de l'avaluació, en grup i individual, set punts de referència; set suggeriments que m'han facilitat la presa de decisions, o almenys jo m'ho penso.

1.- La feina de l'Educador arrela en una relació amb l'Educand basada en l'**autoritat**, no pas en el poder [4.8.3.4]. Les persones amb autoritat són escoltades. No necessiten amenaces, ni pressions, ni controls de cap tipus: són escoltades perquè parlen "elles" i el que diuen és cosa congruent, autèntica.

El poder deriva del rol, del lloc que hom ocupa en la jerarquia, de la capacitat per atorgar premis o executar càstigs. Ens el pot donar quelcom extern. L'autoritat ens l'hem de guanyar. Els Educands ens confereixen autoritat sobretot si els Educadors som congruents amb nosaltres mateixos i en la nostra comunicació amb els altres: Educands, col·legues, famílies, ...

L'essència de l'autoritat implica que el "locus" de decisió de moltes opcions i alternatives es troba en l'Educand. És ell/a qui optarà per una o altra opció d'experiència. L'Educador decidirà tot allò que correspon al seu camp de responsabilitat. Un dels elements és precisament ensenyar a decidir, no pas decidir en lloc de l'Educand en qüestions de les quals ell/a mateix/a pot ocupar-se.

L'Educand necessita l'autoritat, la congruència de l'Educador en els seus posicionaments i opinions. I la necessita, sobretot, per aprendre a ser autònom, persona lliure, capacitada per ocupar-se de sí mateix/a, amb dret a l'error.

2.- L'Educador es **manifesta de forma idiosincràsica, personal**. Es deixa conèixer, amb limitacions, lliurement, però sense trampes. L'estil de comunicació de rol a rol sol ser defensiva, basada en el poder més que en l'autoritat. Els Educands valoren la relació personal, on cadascú, Educand i Educador, poden establir límits per preservar la seva intimitat.

L'Educador manifesta allò que sent o pensa. Però no ho diu tot. Ser autèntic significa dir (i dir-se) la veritat, o callar, manifestar que no es vol comunicar o expressar tal o qual informació. El Educand, m'ho han manifestat sovint, a vegades se senten invadits per les preguntes de l'Educador; no se'ls dóna (o no es donen) el dret de quedar-se per a ells la seva privacitat.

Alhora l'Educador manifesta el seu posicionament davant l'Organització. És difícil estar d'acord amb totes les decisions que pren un col·lectiu. La qual cosa no significa ni haver d'estar-hi d'acord, ni deixar de complir-les: l'autoritat esdevé molt més sòlida quan l'Educador manifesta, i es manifesta a sí mateix/a, clarament, sobre el que fa i les motivacions que el porten a fer-ho.

Fem-ho més tècnic i pràctic: penso que l'Educand desitja un Educador congruent, sincer, que parla en primera persona i, si pot ser, en present; un Educador que juga net amb ell/a mateix/a i, quan vol, ho comunica als altres.

3.- L'Educador és un element més de la situació; no pas un controlador. Les metàfores habituals ens han portat a considerar l'Educador com una persona que controla una situació social per tal que es produeixin uns determinats fenòmens i se n'evitin uns altres. En part això és així, però només en part.

Si l'Educador es col·loca com a recurs didàctic o pedagògic, la situació i el clima del'aula o el grup esdevé més agradable i útil, si hem de fer cas de la valoració que en fan els educands. L'estil d'interacció esdevé més proper, de tu a tu. Es creen espais d'intercanvi on els Educands poden manifestar les seves necessitats i projectes.

L'Educador llavors té bàsicament quatre funcions-clau:

- a.- OFERIR: Opcions d'experiència, tasques, organitzacions, materials, ...
- b.- OFERIR-SE: L'Educador dissenya situacions i contextos on els Educands puguin "usar-lo", en grup o individualment, per a consultes, demandes d'ajuda, ...
- c.- ESCOLTAR: Mostrar-se atent al que fan, produeixen, diuen, els Educands. Amb una actitud de voler comprendre, de formular hipòtesis, ... Avaluar, observar, compartir punts de vista, crear canals de "feed-back" per tal que els Educands puguin fer arribar a l'Educador al·lo que pensen o volen fer-li saber.
- d.- ACTUAR: Els Educands a vegades necessiten una empenta, una proposta, un canvi, una prescripció, ... Pot ser una oferta, pot ser la comunicació d'una idea, una proposta, fins i tot una crítica, o una demanda concreta.

4.- **El receptor immediat de l'actuació educativa és la situació**, no pas l'Educand. Quan un/a Educand crea "conflictes" o es bloqueja en el seu aprendre, normalment s'intervé sobre ell/a. Cal que modifiqui conductes, actituds, sistemes de relació, ... Em sembla evident que l'Educador haurà de posar atenció en l'Educand, però no actua sobre ell per "fer-lo" canviar. Li facilita el canvi desitjat. Per això intervé sobre el context: estableix una aliança, modifica l'organització de les tasques, ofereix algun altre tipus d'experiència, ajuda a compartir i a treballar col·lectivament, ...mentre va buscant la forma més adient per a que l'Educand trobi la seva via per obtenir el que pretén.

No oblidem que els significats de l'Educand són seus, i segurament necessaris en la seva orientació personal. És ell qui els pot modificar, fer-los més adaptats i útils. L'Educador s'ofereix, ofereix instruments, entre ells la seva actuació personal i professional.

5.- Ofereix **opcions d'experiència**, no pas una opció única. He observat moltes situacions didàctiques on l'Educador només oferia una sola opció d'experiència. Calia fer tal cosa, abans de tal altra. Llavors, una de les seves feines consisteix en mantenir l'activitat de l'Educand en els canals establerts: que faci el que ha de fer, sense perdre el temps, ben fet, ... i amb interès i motivació.

Tant a l'aula com a la família o al despatx de l'orientador, és possible establir un ventall d'opcions d'experiència, més o menys obert a la iniciativa dels alumnes. La situació passa a ser més aviat un taller, amb activitats sovint diversificades, iniciades pels propis Educands a proposta de l'Educador, o projectades per ells mateixos en el context didàctic

L'Educador deixa de ser "el" transmissor del coneixement per esdevenir un facilitador. Per mitjà de la seva interacció crea opcions, obre camins, planteja a l'Educand possibilitats d'experiència i canvi.

El disseny de l'entorn pedagògic comunica tanmateix una concepció de l'aprenentatge. Hi ha entorns definits per controlar, per "fer treballar", per evitar els conflictes, ... El que m'interessa és la creació d'entorns útils a l'Educador i l'Educand, on tots puguin desenvolupar els projectes que per a ells tenen sentit.

Amb els Educands m'he dedicat a analitzar les opcions que ells atribuïen als seus entorns, familiars, escolars, de grup d'amics, ... És sorprenent la seva pobresa perceptiva. Apart l'obediència o la repetició tossuda del que han après a fer durant la seva història personal, no hi veuen gaire res més, o almenys no ho expressen. La qual cosa em fa pensar en la manca d'iniciativa i d'entrenament per reflexionar sobre els contextos i dissenyar el projecte personal més adient.

Davant un examen, per exemple, els alumnes de Secundària se senten clarament limitats. Accepten irreflexivament una sèrie de pressupòsits a vegades tan discutibles com ineficaços: *el resultat de l'examen depèn de l'estona que dedico a estudiar; tot depèn de la meua força de voluntat; hi ha tanta cosa per estudiar que no sé com posar-m'hi; cal que m'ho sàpiga tot; ...*

Fàcilment obliden elements fonamentals que els ajudarien a tenir èxit i a viure sentiments i actituds força més positius: Són poquíssims els alumnes amb dificultats acadèmiques que avaluen, amb eficàcia, el que saben, seleccionen el que volen aprendre, decideixen de quina manera ho poden aprendre amb més comoditat, exploren què els demanaran a l'examen, ...

Tot plegat em porta a una conclusió: Necessitem entorns on l'opcionalitat hi sigui present, on l'Educand pugui exercir la seva llibertat, avaluar-se, conèixer els seus recursos més eficaços i còmodes. A la mateixa Universitat hi arriben molts alumnes amb enormes dificultats per avaluar-se, avaluar el context i prendre les seves decisions. Manifesten la seva incomoditat en entorns on no s'ha previst clarament el camí a seguir i fins i tot la forma de seguir-lo. Intueixo, darrera aquest posicionament, una vivència continuada de situacions on la possibilitat de decidir era molt reduïda.

6.- Es **centra en l'alumne**, pel damunt de la matèria, la institució, ... sense oblidar-les naturalment. Si parlem amb qualsevol professional de l'ensenyament ens explicarà, probablement, alguna vivència seva semblant a aquesta: La preparació minuciosa d'una activitat, amb una il·lusió i treball lloables, que després no "funciona", és refusada pels Educands i acaba en una sensació de malestar pel docent i, probablement, també per als alumnes.

Dissenyar un context no significa crear un dogma que haurà de ser acceptat per les persones que el viuen. Els qui tenim una certa experiència pedagògica sabem el difícil que resulta endevinar una manera de fer, una organització de les tasques i fins tot un tipus de tasques, adient per als Educands, avui, ara i aquí.

Ens podem entossudir en mantenir el context i pressionar per a que els alumnes s'hi adaptin. La despesa d'energia de l'Educand és enorme, per a uns resultats educatius més aviat poc galdosos.
[1.4]

Entenc que l'Educador ofereix una definició de l'entorn, a l'inici, en els primers compassos del contacte amb els Educands. A partir d'aquí, és l'avaluació i el "feed-back" constant dels Educands la pista que ens orientarà per fer les modificacions i adaptacions que calgui, tant d'acord amb les seves iniciatives i demandes, com amb les de l'Educador, integrat en l'Organització de la qual forma part.

Quan pensem una definició del context educador podem tenir presents elements molt diversos: programes, continguts, objectius, normatives, ... Tot això, evidentment mediatitza l'experiència; però, al cap i a la fi, és l'Educand qui donarà sentit al context i s'hi orientarà per dur a terme un projecte propi.

7.- Interès per **l'aprendre més que per l'ensenyar**. En plantejar un curs o una assignatura, ben poques vegades he presenciat que es formulessin qüestions centrades de ple en l'aprenentatge: "*Què podran fer els alumnes amb el que aprenguin enguany? Quin és l'objectiu fonamental, primer, que orientarà el que anem fent?; amb quins recursos els alumnes aprendran? ;*

Normalment es fa una llista d'objectius, s'estableixen uns blocs d'activitats, una forma d'examinar o avaluar, ... Em sembla clar que estem movent-nos a partir de la metàfora de la cadena de producció [1.4]. Els alumnes que utilitzin bons recursos, idees prèvies adients, estratègies eficaces, aniran bé i aprovaran el curs. Els altres, hauran de posar-hi més *esforç*, *motivar-se*, *interessar-se*, ... és cosa seva l'aprendre. S'hauran d'espavilar sobre *com* fer-ho.

Entenc l'Educador com un professional atent a l'aprenentatge, a valorar tots els progressos que pugui, a tenir en compte els obstacles que frenen o dificulten el progrés dels alumnes. La matèria evidentment és important, i molt. Però no ho és menys el camí que cadascun dels alumnes segueix per integrar-la. I en aquest camí hi ha revolts, actituds anteriors, sentiments, valors personals, projectes de cadascú, expectatives.

E.1.16.- (Novembre de 1.987)

En Joel va aparèixer a la meua classe per tornar a cursar el setè nivell d'EGB, (després d'haver repetit el sisè en un altre centre). *No li entrava la llengua*. Durant un mes no li vaig fer cap comentari sobre la seva llengua: escrivia bé, parlava bé, es mostrava participant i creatiu. El veia feliç.

Un dia vaig oferir als alumnes una experiència per aprendre la conjugació dels verbs. Tot el grup s'hi va apuntar, inclòs en Joel. Vàrem començar a treballar a partir de textos, buscant els verbs, substituint-los, canviant-los el temps, ... Vàrem dedicar-nos a fer el mateix amb el català col.loquial. Ens ho passàvem bé.

Llavors vaig oferir al grup un model de conjugació verbal per treballar sobre ell amb els verbs que teníem. En aquest moment en Joel va pronunciar una frase que ens va aturar a tots: "*Jo, plego*". No sé bé si la seva afirmació traduïa una sensació de fàstic o de por o senzillament d'avorriment. El que hi havia, en el to de veu, era una congruència molt clara amb el que sentia. Ningú li va fer cap pregunta. Ja estava tot dit.

Fora de l'aula, li vaig demanar si volia expressar el que ell pensava de la llengua. De tu a tu o per escrit. Em va dir que de moment no. Jo li vaig manifestar que m'agradaria escoltar-lo i que les seves idees em podien ajudar a comprendre.

Varen passar uns quants dies. Llavors em va demanar que l'escoltés. El seus sentiments vers la llengua havien canviat amb l'experiència. Es trobava còmode escrivint, llegint, comentant textos, ... activitats que no havia viscut abans a l'escola. Però només d'ensumar la Gramàtica li apareixien records molt desagradables. Si continuava *forçant-se* probablement s'esveraria i cometria

algun error que a mi em sabia greu o que li faria perdre la bona harmonia que tenia amb els companys. Em va explicar moltes altres coses, sobretot de caire familiar, que li vaig ajudar a resoldre i que, per a ell, eren més importants que les purament acadèmiques.

Vàrem acabar el curs amb un bon aprenentatge de la Llengua, per mi. En Joel s'havia animat a llegir, escrivia uns poemes deliciosos, havia millorat molt la seva ortografia, ... però no vaig poder ajudar-lo el suficient per modificar el seu prejudici vers la Gramàtica. Després, a Secundària, la llengua se li va atravesar de nou. El seu diagnòstic fou tan precís com breu: "*No saben de què va aquests*". Actualment es dedica al dibuix creatiu, i s'hi troba a gust. El seu pare és un excel·lent pintor d'aquarel·la i crec que l'entén i l'ajuda.

Intueixo que més d'un, en llegir l'aventura d'en Joel, em dirà que això no és feina pedagògica, que no hi ha temps per tenir cura de tots els Educands, que la diversitat és massa. I segurament tenen raó, si no es qüestiona la metàfora de la cadena de producció.

En dissenyar el context pedagògic l'Educador també estableix, potser sense massa consciència de què ho està fent, el seu propi rol. I en aquest rol hi ha unes prioritats, les quals en concreten en activitats i en la seva gestió del temps.

Un context tancat comportarà a l'Educador una gran despesa d'energia dedicada a vigilar i controlar, i una altra gran despesa a trametre el coneixement que cal *fer aprendre*. La direcció és immediata. L'Educador és necessari per a que l'experiència d'aprenentatge es desenvolupi. És ell o ella el/a responsable de fer "*tirar el carro*". I això és molt feixuc. Si fos útil, endavant; però ho és? Jo crec honradament que no.

Si creem contextos oberts, on l'Educand decideix, fa projectes, amb l'ajuda i l'orientació de l'Educador, la tasca pedagògica es pot centrar molt més en l'aprendre. Tenim temps per fer-ho. Potser no en tindrem tant per controlar la producció, vigilar o imposar l'aprenentatge de coneixements o la realització de tasques. És una qüestió de gestió del temps, de valors i prioritats.

E.1. 17.- (Octubre de 1.991)

"Un Institut de F.P. em proposa un treball d'ajuda als tutors de primer curs. En el primer contacte em trobo amb un grup de vuit professors joves, acabats d'arribar al centre, una mica esporuguits vers la feina que havien de fer. Els companys de Claustre els havien "*preparat*" explicant-los el que els esperava.

Vaig començar proposant una idea rectora per donar coherència al que havíem de fer: Treballàrem amb els recursos que teníem, sense assumir responsabilitats fora del nostre abast; miràrem de sentir-nos còmodes, segurs.

Vaig exposar-los cinc possibles àmbits de treball del tutor/a. El primer consistia en fer de transmissor als alumnes de l'organització i l'administració del centre: butlletins, normes, ...; el segon era el d'ensenyant: la feina docent de l'assignatura de cadascú i de les qüestions específiques de la funció tutorial; el tercer, la funció de dinamitzadors del grup-classe: relacions personals, projectes del grup, opinions i suggeriments que els Educands volien trametre, ...; el quart era la d'orientadors dels alumnes en les demandes que ells o elles els fessin, en el camp acadèmic o en altres on ells podien ajudar: el cinquè, atesa l'edat dels alumnes, es tractava de la relació amb les famílies.

Vaig manifestar com el volum de feina era clarament impossible d'assumir en la seva totalitat. No podíem fer-ho tot, ni de bon tros. Llavors vaig demanar als tutors/es que examinessin els cinc camps i que expressessin, si volien, en quin d'ells se sentien més segurs i preparats.

Dels vuit, set varen escollir la feina docent com la més còmoda i on es sentien més segurs. Una persona va dir que ella es trobava millor en feines de caire burocràtic, on no havia de relacionar-se amb els alumnes de forma directa. Una altra va fer esment que ella no acceptaria treballar amb famílies. Ho havia fet l'any anterior i l'experiència havia estat nefasta.

Crec que hi ha una primera conclusió força clara: la funció docent és la més coneguda, on els professors novells poden trobar-se més segurs.

Però, en aprofundir sobre el que els tutors i tutores entenen per docència, va aparèixer quelcom més: Identificaven la feina en trametre coneixements, proposar tasques i jutjar-ne el resultat. Ningú no va esmentar per res l'aprenentatge dels alumnes, i les seves possibles peripècies, llevat de l'aspecte motivacional, del tipus d'alumne que tenien i com s'adaptaria o no als contextos docents previstos. Contextos que ningú tampoc no va qüestionar gens.

Quan parlem de projectar, dissenyar *curricula*, preparar el curs, sovint se'ns escapa un fet: Estem preveient l'ensenyament. Els objectius que ens proposem, les intencions educatives, guien l'actuació de l'Educador. Els educands potser fan uns altres projectes, tenen unes altres intencions, viuen uns altres significats, els quals orientaran l'aprendre, probablement amb més força que la palnificació de l'Educador.

1.12.- Els graons de l'aprendre.

"Quisiera definir con mayor precisión los elementos que intervienen en este tipo de aprendizaje significativo o vivencial. *Posee una cualidad de compromiso personal*; en el acto del aprendizaje la persona *pone en juego* tanto sus aspectos afectivos como cognitivos. *Se autoinicia.* (...) *Es penetrante*, diferente de la conducta, las actitudes y quizá también de la personalidad del que aprende. *El mismo alumno lo evalúa.* (...) *Su esencia es el significado.* En este tipo de aprendizaje, el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del alumno".¹

"Ésa es, a grandes rasgos, la formación religiosa que, desde que tenía seis años, fui recibiendo a mi paso por los distintos colegios que tuve que recorrer para no llegar a nada. Una estricta formación basada en la autoridad y en la práctica diaria que, al final, dio los frutos que debían y podían esperarse: no he vuelto a entrar en una iglesia, salvo por imponderables, desde hace por lo menos quince años".²

"En el hombre se da la paradoja de ser igual y distinto de los otros. Tiene las características propias de la naturaleza humana, comunes a todos los hombres, y las características propias de su personalidad. Esta doble vertiente de la persona humana hace que cada hombre tenga un ser incomunicable y, por otra parte, necesite la comunicación de los otros".³

Si analitzem bé l'opinió rogeriana, crec que no és massa arriscat afirmar que "qualsevol aprenentatge és vivencial i significatiu", per necessitat. No hi ha altre tipus d'aprenentatge. Superficialment potser no es veu, però una anàlisi rigorosa ens portarà a veure-ho clar, en especial si anem més enllà del producte o les conductes externes.

¹ ROGERS C. R. "Libertad y creatividad en la Educación". Paidós. Buenos Aires, 1971. Pàg. 14.

² LLAMAZARES J. (1.995) "Nadie escucha". Alfaguara. Madrid. Pàg. 22

³ GARCÍA HOZ V. (1993) "Introducción general a una pedagogía de la persona". Rialp. Madrid. Pàg. 228.

Un Educand, per exemple, rep una lliçó d'Història. Dintre seu la cabellera rossa de la nena del costat ho omple gairebé tot. No li queda espai per a la Història. Imaginem que el professor el pressiona a "saber" la lliçó, per mitjà d'un examen a curt termini. L'Educand segurament vivenciarà un perill i farà quelcom per adaptar-se: per exemple "empollar" quatre coses de la lliçó. Resulta que en sap d'empollar i aconsegueix una excel·lent qualificació. És fàcil deduir que ha après Història i l'ha apresada perquè el context li ha fet aprendre. En realitat l'Educand no ha perdut en cap cas l'autodirecció. Ha hagut d'adaptar-se al medi canviant i protegir-se dels perills que hi trobava. No volia suspèndre i ha posat en funcionament un recurs per assolir el seu objectiu. Ha anat bé. Però això no els passa sempre a tots els alumnes i les conseqüències poden ser francament nefastes.

L'article de J. LLAMAZARES ens pot servir per exemplificar d'una altra manera el que vull dir. Suposo que ningú no pretenia els resultats que s'han obtingut en el seu cas. La formació religiosa programada, establerta, esdevé només el marc, l'entorn en el qual la persona aprèn.

El que l'Educand aprèn és condicionat pel context, per l'ensenyament. Sense experiències de caire matemàtic és improbable que els Educands aprenguin matemàtica. Però, les tasques previstes per aprendre matemàtica no necessàriament comporten el seu aprenentatge. En qualsevol cas, la persona atribueix significats, els quals dirigeixen l'experiència d'aprendre cap a un o altre "resultat".

L'Educand, a la classe de religió, aprèn d'acord amb un "compromís personal", un tipus de relació que ell considera important. És una experiència global, on s'implica alhora el coneixement, el sentiment, l'acció i, probablement, molts elements no conscients. Al meu entendre el que compta en la direcció i qualitat de l'aprendre és precisament aquest "compromís personal". Puc aprendre Moral per ser una bona persona o, senzillament per aprovar l'examen. No cal dir que l'ús que farà la persona de cadascun dels tipus d'aprenentatge serà ben divers. Encara que tots dos hagin obtingut la mateixa qualificació a l'examen.

A l'hora de fer, és l'Educand qui inicia l'acció, encara que no ho sembli. LLAMAZARES confessa que, a la Universitat, a les hores de Religió, s'adormia, mentre altres persones, hem de pensar, prenen notes, escoltaven, o llegien el diari. L'avaluació corre a càrrec seu. I gairebé tot, em sembla que no cal insistir, deriva del significat que l'Educand atorga a l'experiència.

A partir de moltes metàfores compartides, potser hem arribat a no veure, o no poder veure, fenòmens bàsics i recursos molt valuosos per a l'eficàcia i la qualitat pedagògica. Els Educands, si els ajudem a descobrir-los i comunicar-los, ens els portaran en safata. Cal ajudar-los: sovint participen tant de les metàfores habituals que es descuiden d'adonar-se del que els passa a ells mateixos.

E.1.18.- (Setembre de 1.995)

"Una noia de tretze anys, en iniciar el curs, em deia que tenia la intenció d'aprofitar-lo, de fer que anés molt bé.

En demanar-li com ho sabria que anava bé, em va oferir una resposta poc tranquil·litzadora: "*Home, Ramon, si tinc bones notes*". Em temo que aquesta noia aprengui a assolir bones qualificacions i s'oblidi del gust d'un poema o l'alegria de resoldre un problema científic, o la satisfacció d'una curiositat, ...

De moment la seva iniciativa i el seu compromís giren a l'entorn de les qualificacions que reben els seus resultats i els seus productes. Tinc la temptació de criticar-ho això, d'explicar-li el meu punt de vista. Però no acabo de veure que sigui una ajuda per a ella. Els contextos escolars, el grup, es pensen i es comuniquen a partir d'aquests supòsits. Potser fruïrem de moltes coses, aprendrem i ens sentirem aprendre, ... però dilluns cal portar a l'escola la composició escrita de tantes línies, sobre tal tema, i amb el llenguatge florit i buit, per a mi, que el professor considera literàriament encertat.

L'Educand, penso, sempre és l'iniciador de l'experiència d'aprendre. Però pot fer-ho com a resposta al medi o com a projecte personal. El projecte pot venir de la pregunta "Què he de fer?" o de la pregunta "Què vull fer i aprendre?" "Voler" no és "agradar", implica una decisió conscient, tenint en compte les conseqüències i resultats on ens pot portar.

Estem vivint una cultura on la càrrega ambiental d'estímuls de tota mena és molt gran. Podem viure gairebé sempre responent als milers de propostes que ens arriben per les vies més diverses. Penso que molts nois i noies (adults també) no han fruit d'oportunitats per aprendre a "voler", decidir, fer projectes breus, a curt termini, i avaluar-ne el resultat.

Més encara, no es plantegen la conveniència o la necessitat o els beneficis d'aprendre a gestionar la seva persona, a conduir el propi cotxe. Es tracta de quelcom que es manté com una "incompetència inconscient".

Aclareixo l'expressió que acabo d'escriure. Des de l'Educand podríem establir quatre graons en l'aprenentatge de qualsevol contingut: norma, valor, procediment, concepte, ..

1.- **INCOMPETÈNCIA INCONSCIENT.**- L'Educand desconeix la seva ignorància. Ignora que no sap. És a dir, no pot iniciar l'aprenentatge. Desconeix la limitació i, naturalment, la possibilitat de superar-la.

Si l'Educand es manté en aquest graó, les seves possibilitats d'aprenentatge són molt reduïdes. Un petit exemple ens l'ofereix l'alumne amb dificultats d'atenció. Per regla general és una persona que pot posar atenció en alguns contextos i en altres no. Alhora no se n'adona que no "sap" estar atent. És incompetent i no s'ho veu. Ens quedàriem molt sorpresos si ens demanés que l'ajudéssim a aprendre la gestió de la seva atenció.

2.- **INCOMPETÈNCIA CONSCIENT.**- L'Educand sap que no sap. Coneix el déficit. Ara, és possible iniciar el camí d'aprendre, només possible. Imaginem, però, que l'Educand inicia l'aprenentatge, experimenta, incorpora coneixements, ...

Tornant a l'exemple de l'atenció, quan ajudem l'Educand a percebre la seva activitat quan està atent i quan no ho està, pràcticament sempre inicia un procés de recerca i d'aprenentatge per tal d'aconseguir estar atent quan ho necessita i desitja. La incompetència esdevé conscient.

3.- **COMPETÈNCIA CONSCIENT.**- L'educand ja ha après, però necessita encara estar atent, posar en funcionament la seva consciència, controlar els processos, a poc a poc, ... Podríem dir que "coneix" però encara no "sap".

L'Educand ha descobert com ho pot fer per mantenir l'atenció centrada en el projecte que ell vol. Si l'interroguem ens explicarà com ho fa, però, al ressó dels diversos contextos, seguirà executant les pautes no volgudes, llevat que l'ajudem i, per la via de la praxis, faci esdevenir espontani el nou procés.

4.- **COMPETÈNCIA INCONSCIENT.**- Allò que de veritat sabem, ho hem integrat, és nostre, no ens cal posar-hi la consciència. Va sol. I així caminem, escrivim a màquina, llegim un llibre o ens cordem les sabates, mentre la nostra consciència pot ocupar-se d'altres coses més significatives per a nosaltres.

Molts Educands estan atents quan ells hi troben sentit. No necessiten pensar-hi i dirigir el procés. Ha esdevingut una pauta interioritzada que s'engega sense col.laboració de la consciència.

No els farà cap nosa que els convidem a explorar la seva activitat automàtica i a prendre'n consciència. Als Educadors ens ajuda a aprendre models de comportament mental arrelats i eficaços; als companys i companyes també.

En cadascun d'aquest graons l'Educador hi té una feina a fer. En el primer, potser el més decisiu, es tracta de negociar objectius amb l'Educand. Hi ha molts aprenentatges "suposats", que l'educand desconeix i que, naturalment, no intentarà integrar. No existeixen per a ell. Penso, per exemple, en procediments i estratègies, valors, actituds, ... Dificilment un Educand es proposarà aprendre a "estar atent", tot i que és quelcom que pot esdevenir decisiu per a l'èxit dels propis projectes.

En el segon graó ens trobem amb l'ajuda a l'aprenentatge ja volgut, per mitjà dels contextos, els recursos didàctics, l'ensenyament magistral, ... Apareix aquí el tema de les estratègies i el significats com un component decisiu per a la definició i avaluació del tipus d'ajuda.

El tercer graó és el de praxis, l'aplicació, el perfeccionament del que hem après, fins a fer-ho útil i nostre, donar-li sentit i situar-ho en l'arxiu de la memòria, fent-ho esdevenir automàtic, integrat en els propis esquemes, una opció més a les nostres mans.

El quart graó potser caldria enfocar-lo com a il·luminador dels altres tres. Allò que he après bé m'indica la meua manera d'aprendre, les meves millors estratègies i recursos. Allò que he integrat, que és meu, ha estat après. Ben après. Ho tinc a la meua disposició. Llavors sé que he usat els meus recursos i estratègies per aprendre-ho.

En avaluar aquest darrer graó descobreixo formes d'ajuda, models de treball i cognició que poden ser útils. Es plantegen, naturament, dos problemes centrals.

Primer: l'estudi del procés, la detecció de com s'ha produït l'adquisició.

Segon; la comunicació dels recursos i les estratègies a altres persones per a que puguin fer-ne ús, si ho necessiten, en els seus propis projectes. Són dos problemes que m'interessen molt i que abordaré, d'ara endavant.

Algunes adquisicions poden portar problemes. No totes les estratègies faciliten l'èxit. A vegades l'Educador haurà d'enfocar aquestes pautes apreses, sovint molt poc conscients, per corregir-les.

1.13.- Plec de conclusions.

Veig la feina de l'Educador com una activitat de conreu, de facilitació del creixement i l'aprenentatge, treballant sobre el context i, alhora, sent-ne un element primordial. L'Educand, orgànicament, respon al context que viu, i ho fa d'acord amb els seus significats personals. Interpreta i reconstrueix el medi "real", a partir dels seus constructes anteriors i amb els recursos que té a mà. [1.3]

L'Educador parteix del supòsit que mai no podrà comprendre del tot els significats personals de l'Educand. Sempre se li n'escaparà una bona part. Són massa complexos i canviants per empatitzar d'una forma total amb ell. Per tant es mou en el terreny de les suposicions i les hipòtesis. Jo diria que tammateix en el terreny de la confiança en l'organisme humà.

Enfoco aquest treball de recerca *en i des de* la praxis. M'interessa descobrir i proposar instruments d'ajuda, directes i contextualitzats. Per això em faig tres tipus de preguntes:

- a.- Com interpretar i formular les meves hipòtesis avaluadores de l'Educand i els seus significats;
- b.- Com orientar les decisions d'intervenció que caldrà prendre en el treball d'ajuda pedagògica; i, per fi,
- c.- amb quin banc de recursos comptem els educadors, entre els quals escollir intel·ligentment els que poden ajudar.

La finalitat que orienta l'ajuda es troba en l'aprendre dels Educands. I aprendre significa ser més competents, més hàbils, més autònoms. És un procés que es desenvolupa sobretot en la interioritat de la persona, un procés que cal inferir de les dades d'experiència. Cadascú, en el seu món interior, dóna sentit a l'experiència, d'acord amb molts elements privats. La seva conducta externa rep un significat personal que en relativitza la lectura que els Educadors en fem.

2.- Ubicació cartogràfica de l'objecte de recerca.

De la immensitat de l'oceà, amb una proveta, l'estudiós recull un centímetre cúbic d'aigua. Un qualsevol. Després d'analitzar-lo amb cura, segurament, hi trobarà elements comuns a qualsevol altre possible centímetre cúbic d'oceà. És només una mostra insignificant en la vastitud del mar, una espurna de la complexitat.

En l'oceà dels fenòmens humans, l'ensenyar i l'aprendre tenen quelcom que els agermana amb tots els altres actes de les persones, però alhora, per obra i gràcia de la conceptualització, els fem ser específics, amb trets propis. Categoria tanmateix de caïres poc precisos, probabilística, de fronteres més difuses del que voldríem.

Podem estudiar l'oceà com un tot o enfocar la nostra curiositat cap a nínxols més petits, elements tanmateix de l'oceà. Ambdós enfocaments són útils, complementaris. L'investigador, d'acord amb el que es proposa esbrinar, n'emfasitzarà un o altre.

Veig l'estudi de la Política Educativa, el Projecte Curricular, l'Organització Escolar com enfocaments necessaris, que cap investigador seriós voldrà oblidar en la seva tasca de recerca. Es tracta d'enquadraments panoràmics, de gran angular, on s'aprecia sobretot el conjunt. En l'interior de l'àrea d'estudi, hi podem definir, amb una arbitrietat que ens cal acceptar d'antuvi, uns nínxols més limitats i propers, en primer pla, on el Didacta i el Pedagóg es mouen i treballen, de tu a tu, amb els grups i persones que componen el sistema.

En el capítol anterior hem deixat l'Educand situat en relació amb un contingut d'aprenentatge. Es troba, per exemple, en el graó 3: sap quelcom i pot reconstruir-ho amb la consciència alerta. I això passa a l'Escola, o a l'entrenament del seu equip esportiu, o a casa, o en algun altre context. En qualsevol d'aquests entorns hi és present una cultura, un sistema de relacions i valors. El que té lloc entre l'entrenador i el nostre Educand rep influències externes: no és massa probable, a casa nostra, que l'esport sigui el "baseball", ni que parlin amb francès, ni que es menystingui la competició en favor de l'experiència lúdica.

En aquest capítol, tinc la intenció d'ubicar el meu camp de treball, establir els límits dels contextos que m'interessen, sense oblidar l'amplària i la

complexitat d'altres entorns que els engloben i els donen sentit. La multiplicitat oceànica dels fenòmens humans aclapara; hom se sent molt petit i limitat; hi ha massa perspectives possibles, totes vàlides, totes importants per a algú.

ÍNDEX

2.1.- El Macrosistema. 2.2.- El normal i el raonable. 2.3.- La Institució, marc condicionant. 2.4.- Els entorns de l'Aprenre i l'Ensenyar. 2.5.- Educador i context. 2.6.- Ubicació del camp d'estudi. 2.7.- Plec de conclusions.

2.1.- El Macrosistema.

"Art.27.4.- L'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït." ¹

"La enseñanza y el aprendizaje quedan bien delimitados; la escuela define dónde se debe aprender y dónde se puede enseñar. (...) La transmisión de saber ocupa un lugar; en un lugar se ocupan de la transmisión del saber. (...) La existencia de la escuela anuncia, además, que el sitio idóneo para traficar el saber es alguna parte donde no existen los referentes reales del mismo; tampoco será este ámbito idóneo ni el lugar de producción del saber ni el lugar de su aplicación". ²

"Un total de 755.000 escolars d'ensenyament primari comencen demà les classes. (...) Els 404.700 alumnes que cursaran aquest any Ensenyament Secundari ..." " Set mil joves fan la selectivitat per ocupar les poques vacants que hi ha a les universitats" ³

"Resulta evidente que la evaluación institucional es una exigencia que ha de formularse a la escuela desde las instancias democráticas que la albergan y una necesidad que proviene de los interrogantes sobre la calidad de los servicios que presta. La evaluación es una garantía de calidad. Las instituciones escolares, sin embargo, perviven sin esa exigencia que se pregunta por su éxito. Es más, ni siquiera existe la necesidad de precisar en qué consiste el éxito, ya que la circunscripción del buen resultado a las calificaciones de los alumnos es un planteamiento tan falso como simplista. ..." ⁴

"L'Administració educativa encara no ha desenvolupat un sistema d'informació prou regular, eficient i estable que permeti un coneixement clar del tema. (...) La informació estadística oficial s'hauria de dotar d'un sistema d'indicadors que actualitzi i profunditzi el coneixement del sistema educatiu, més enllà del recompte del efectius, i que permeti conèixer les trajectòries d'escolaritat de l'alumnat català." ⁵

"Aproximadament el 40% dels estudiants que comencen un cicle educatiu de primària o de secundària, a FP1 són més del 50%, o bé no acaben els estudis o bé generen una relació amb l'escola i el procés educatiu, ja sigui conflictiva o

¹ CONSTITUCIÓ ESPANYOLA. 27.12..78

² TRILLA, J. (1985) "Ensayos sobre la escuela". Laertes. Barcelona. 1985. Pàg. 35.

³ "AVUI". 14.09.94

⁴ SANTOS GUERRA, M.A. (1.993) "La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora". Aljibe. Málaga. Pàg. 102.

⁵ CIREM. "Èxit i fracàs escolar a Catalunya". Fund. Jaume Bofill. Barcelona, 1.994. Pàg. 11.

insatisfactòria per totes dues parts. Prop d'una quarta part no obtenen les certificacions escolars corresponents."¹

"... no són els factors institucionals i els materials els que més pesen en la producció del fracàs o èxit escolar. Ben al contrari, ..., la qualitat del centre i l'actuació pedagògica en relació a un determinat col·lectiu d'alumnes tenen un pes més rellevant i diferenciador entre les escoles." ²

Les persones necessitem saber, estar informats, poder-nos moure en la maquinària socioeconòmica, comprendre la simbologia compartida, ... Per assolir-ho, sembla que estem tots força d'acord en què no n'hi ha prou amb l'aprenentatge espontani, contextualitzat, al ressó de l'experiència quotidiana. Certs coneixements i habilitats necessaris demanen aprenentatges intencionals, planificats, artificials o artificiosos.

El macrosistema socio-cultural, la *societat*, incorpora l'ensenyament com una institució necessària per a les persones. Anem a l'escola, rebem ensenyaments. Es quelcom "normal" en la nostra cultura. La seva obligatorietat, per la majoria de les persones, ni tan sols és percebuda i, encara menys, qüestionada.

El dret a l'ensenyament es concreta en edificis, mobiliari, espais, professionals, organitzacions, *curricula*, reglaments i normes; un sistema institucionalitzat per oferir als ciutadans un servei públic. (O una obligació pública, com ha dit algú.)

Vivim en una societat on l'expert és present pertot. Recorrem al dentista, al mecànic, al paleta, al matemàtic, al tècnic informàtic, ... i els conferim autoritat pel seu domini de coneixements que, per la seva complexitat i abundància, no poden estar a l'abast de tothom.

Cadascun dels experts ha necessitat un procés d'ensenyament, intencionat, en llocs adients, amb recursos propis, segons *curricula* definits, en bona part, per especialistes. No tothom pot ser *expert* en tot. La vida és massa breu.

Però, tots els ciutadans necessitem ser *experts* en algunes coses per participar en la vida social d'una manera saludable i eficaç. Desenvolupar els nostres projectes exigeix un coneixement dels entorns, unes habilitats, una informació. Calen uns aprenentatges *formals*, iniciats *ara* per ser implementats *demà* en projectes i realitzacions concrets i valuosos.

El coneixement compartit per la majoria, allò que ens identifica com a membres de la mateixa cultura, esdevé un element alhora insuficient i necessari. No posseir-lo limita la persona en els seus projectes; posseir-lo és quelcom esperable, o fins i tot exigible, en qualsevol ciutadà.

El context escolar, institucional, té una funció específicament reproductora (no pas necessàriamente "*repetitiva*"). Fora dels àmbits productius, dels contextos "*reals*". Necessitem uns entorns específics, intencionadament didàctics, on l'aprendre i l'ensenyar són, o almenys així es proclama, el nucli director de les decisions que s'hi prenen.

Heus ací com l'aprenentatge acadèmic, formal, esdevé element de primera importància en el desenvolupament de la persona, oferint-li opcions d'experiència o tancant-les-hi, seleccionant-ne unes i postergant-ne unes altres.

Em preocupen molt les persones que no assoleixen sentir-se exitoses en les seves empreses. I una d'aquestes empreses, penso que molt important, almenys pel temps que demana als Educands i la valoració social que obté, és l'escola i l'aprenentatge acadèmic.

Ara bé, en aquest projecte, crec que podem treballar en dos sentits: modificant els contextos o bé ajudant les persones a fer-ne ús amb recursos més adients. Penso sobretot en tants nois i noies desesperats enfront les demandes acadèmiques: no saben per on tirar, desconfien del seu poder personal, viuen paradoxes i contradiccions. Els Educadors, molt

¹ CIREM. *Op. Cit.* Pàg.213

² CIREM *Op.Cit.* Pàg 216

sovint, intenten ajudar-los: classes particulars, repetició incansable dels mateixos remeis, ... sense qüestionar l'acció que està desenvolupant l'Educand.

Canviar l'Escola, o la Política Educativa, em sembla quelcom massa ambiciós per a un Educador o un grup d'Educadors. És una tasca que demana un temps considerable. Mentre tant els Educands han crescut potser necessitant una ajuda que teníem a mà però que no hem considerat.

E.- 2.1.- (Juny, 1995)

Durant la seva escolaritat en Jordi, ara té catorze anys, ha après que l'aula era avorrida, que estudiar encara ho era més i que els seus pares volien que fes coses que ell no podia fer.

Vol ser Mecànic. La seva il·lusió, em diu, és anar a treballar en un taller, aprendre l'ofici, remenar motors i greixos. Enveja el seu germà, que combina els darrers cursos de Formació Professional amb una feina en una fàbrica.

La seva mare està desesperada. Assisteix a l'entrevista i, sempre que pot, esmenta allò tan negatiu que "li fa en Jordi". Profetitza desgràcies abundants. Des dels primers cursos a l'escola l'han fet responsable del "rendiment" acadèmic del seu fill, responsabilitat que no és gens fàcil assumir, però que ella no ha qüestionat.

En Jordi diu que estudiar és un pal, que ell no pot, que només d'obrir un llibre ja li vénen basques, ... Que ell "passa" de tot, que vol ser Mecànic.

La família l'empeny a estudiar. L'Escola també. I ell, que voldria aprendre, com tothom, no sap com fer-ho.

Em sembla un cas modèlic. En conec molts altres. Són educands que "volen" assolir un èxit acadèmic i acaben aprenent que no poden. És, molt sovint, l'actitud del "passota", la qual sol ser molt més intel·ligent i encertada que no ens pensem.

En Jordi, abans de venir al despatx, circulant per la ciutat amb la seva mare, ha vist en una botiga un quadre d'aquest que cal omplir amb llanes de colors, cosint-los amb punt de creu, i li ha demanat que l'hi comprés. La senyora se n'ha estranyat, però ha entrat a la botiga i ara, després d'explicar-ho, em mostra el quadre.

La lectura del fet em porta a formular algunes hipòtesis: En Jordi frueix construint, amb les mans, acabant coses, mostrant el resultat del seu treball. Exactament igual com fa la seva mare. A l'Escola li demanen que contesti preguntes, que memoritzi, que estigui atent, ...

Li pregunto quins conflictes viu a l'escola, de què es queixen els mestres: "*Parlo amb els companys, molesto, a vegades, i em distrec quan expliquen*". Res més. La mare ho certifica.

Però, en Jordi, a la seva edat, no pot escapar-se de l'escola, ni pot modificar-la. Els pares li demanen que almenys aconsegueixi el Títol de Graduat Escolar. Ell hi està d'acord. També el vol. Però no sap ni com començar a caminar per assolir-lo. Porta moltes hores a l'escola, i moltes hores fora de l'escola, pendent dels estudis. S'ha anat fent una idea de si mateix. Ha après molt en Jordi. Però què ha après? De què li servirà en el seu futur? En què és expert en Jordi?

"En todas las secciones de nuestro sistema educativo existe una necesidad desesperada de mayor variedad institucional y de períodos de descanso en los que el joven pueda encontrarse a sí mismo. Si vamos a exigir tanta escolaridad como estamos de hecho haciendo, debemos planificar

intermedios y caminos de retorno, porque de otra manera la escolaridad se convierte inevitablemente en destructora de espíritus y en mera uniformización".¹

El macrosistema sociocultural ha fixat i tramès unes creences molt sòlides sobre l'escola i l'aprenentatge acadèmic, creences que afecten els pares i el noi i l'escola i els professors i els llibres de text, i l'organització, ...

Les xifres parlen ben clar. En el curs 94-95, pràcticament una cinquena part de la població de Catalunya fa ús del servei d'Ensenyament, només en els trams obligatoris. Sembla evident que es tracta de quelcom molt important per al col·lectiu, si més no, quantitativament.

I una quarta part dels educands, que són moltes persones, no assoleix un èxit acadèmic reflectit en forma de qualificacions. La pretensió d'una escola per a tots, comprensiva, al servei de tothom, fa que aquestes dades resultin clarament preocupants. Què en pensen aquestes persones de l'Escola i l'Ensenyament? Quin sentit té per a ells? Com s'hi orienten? Com pot ser que, si tots tenim un cervell tan semblant, obtinguem resultats i orientacions i autoimatges tan diversos? ...

2.2.- El normal i el raonable.

"Creemos útil suponer que existen dos tipos básicos de significados: el significado personal, que es único y asequible sólo para la persona como individuo, y el significado consensual al cual se llega acumulando las percepciones de las personas relevantes para un objeto o evento en particular. El significado personal se puede comunicar a otra persona, pero no puede ser nunca compartido. Si realmente se comparte, entonces se convierte en significado consensual, ya que los seres humanos son únicos en su género y no pueden tener procesos idénticos de pensamiento."²

"Recordo la proposta que feia una educadora de carrer als nois i noies amb problemes amb la justícia: "Mira, nano, t'estàs enfrontant a una societat que és molt més forta que tu i que és capaç de destrossar-te: o passes per aquí o acabaràs absolutament fet pols".³

"La función de la ideología en la sociedad humana se concentra principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones.

La *ideologías* -siguiendo a Göran THERBON- someten y cualifican a los sujetos, haciéndolos reconocer y relacionándolos con:

1.- *Lo que existe*, y su corolario, lo que no existe; es decir, contribuyen a hacernos conscientes de la idea de quiénes somos, qué es el mundo y cómo son la naturaleza, la sociedad, los hombres y las mujeres.

2.- *Lo que es bueno*, correcto, justo, hermoso, ... Esto ayuda, por consiguiente a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones.

3.- *Lo que es posible* e imposible. Conociendo ambas dimensiones definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles."⁴

" - Usted, Torres, puede pero no quiere.

¹ GOODMAN. (1964) "*La des-educación obligatoria*". Fontanella. Barcelona, 1973. Pàg. 150.

² STANFORD G.- ROARK A.E. (1974) "*Interacción humana en educación*". Diana, México, 1981. Pàg. 39

³ EL PUNT. 06.06.95. Pàg 9

⁴ TORRES, J. (1.991) "*El curriculum oculto*". Morata. Madrid. 1.992.. Pàg. 17

Si "podies" però no "volies", estaves venut. Llavors el seguit d'adjectius com ara "vago" i "immoral" (*sus padres se sacrifican por usted i mira cómo les paga*), i les premonicions admonitòries d'acabar malament en la vida (com si fóra possible acabar-hi bé), ressonaven a la sala com el soroll d'un martell contra l'enclusa. Tot seguit, d'exemple, el de les bones notes, el que "volia" i "podia", un bon fill el pare del qual probablement no tenia problemes d'abonar altes quantitats al col·legi." ¹

"... el hombre es por naturaleza, un ser de cultura. Es decir que todo su sistema de actividades y reacciones innatas fue construido filogenéticamente y "calculado" de tal modo por la evolución que *necesitara* el complemento de la tradición cultural. Por ejemplo, todo el enorme aparato neurosensorial del lenguaje humano se debe a una evolución filogenética, pero está hecho de modo que su funcionamiento tiene por premisa la existencia de un idioma desarrollado culturalmente y que el niño ha de aprender".²

"Es probablemente ahí, en la relación estructural entre los procesos de enseñanza y el marco social en que se hallan insertos, donde encontraremos la explicación para muchos de los fenómenos escolares. Indudablemente, muchos de los funcionamientos escolares encuentran su origen y su razón de ser, y por consiguiente, al menos la mitad de su explicación, fuera del aula".³

"... los seres humanos tendemos a buscar un orden en el curso de los hechos, y una vez que hemos insertado en ellos este orden (puntuación), la visión de la realidad que de aquí se deriva se va autoconfirmando mediante una atención selectiva".⁴

"El paradigma de la cultura occidental consiste en que la esencia de las personas es peligrosa; por consiguiente, las autoridades superiores las deben educar, guiar y controlar" ⁵

A l'altra banda de les parets de l'escola⁶, hi ha el món, la gent, les famílies, el sistema econòmic, el polític, l'administratiu. S'hi respira una cultura, una manera compartida d'entendre el viure i les persones. A l'aula, aquesta cultura condiona o explica moltes de les pràctiques que s'hi duen a terme, potser més de les que ens pensem.

Les ideologies marquen el que cal acceptar i el que no, el que és possible i el que no ho és, el que es pot realitzar i allò que cal acceptar com una calamitat, això sí amb múltiples justificacions compartides. Sobretot, i això per als pedagogs em sembla quelcom decisiu, les ideologies fonamenten les profecies que fem. "*Si li ofereixo la possibilitat de ..., llavors ja sé que* ". "*Passen de tot.... llavors passaran de tot, ...*".

No tot el que fem respon a una lògica congruent, o a uns valors determinats, conscients i ben definits. Legitimem molt del que fem a partir de concepcions ideològiques, culturals, la fonamentació de les quals es troba més en el conformisme, en ser quelcom compartit i acceptat, que no pas en una racionalitat neta i explícita.

Les persones necessitem la cultura. En ella ens orientem i actuem. Per mitjà d'ella podem anticipar les respostes que rebrem, allò que serà valorat i allò que produirà conflictes. No és estrany, per tant, que defensem les nostres representacions mentals compartides com quelcom realment important. Ho necessitem.

La ideologia filtra la percepció i, massa sovint, ens fa difícil la descoberta i l'aprenentatge. Conec, per exemple, molts alumnes que pateixen dificultats ortogràfiques. Se'ls prescriu una ajuda que consisteix en fer dictats o aprendre's les normes que regulen la llengua escrita. No progressen, però aquest fet no fa que necessàriament ens qüestionem l'encert

¹ TORRENT, F. (1995) "*Gràcies per la propina*". Columna. Barcelona. Pàg 38.

² LORENZ, H. (1.963) "*Sobre la agresión el pretendido mal*". Siglo XXI. Madrid. Pàg. 298

³ CONTRERAS, J. (1.990) "*Enseñanza, currículum y profesorado*". Akal. Madrid, 1.994. Pàg. 38.

⁴ WATZLAWICK, P. (1.976) "*¿Es real la realidad?*". Herder. Barcelona, 1.981. Pàg 87.

⁵ ROGERS, C. (1980) "*El camino del ser*". Kairós. Barcelona, 1.987

⁶ O del context "artificial" del despatx de l'Orientador.

del remei que hem previst. Fins i tot a vegades n'augmentem la dosi, o acusem l'alumne de coses tan difícils de percebre com manca d'atenció, o d'interès, o ...

El macrosistema cultural ho mediatitza gairebé tot. Un examen detallat del que una persona fa habitualment mostra la quantitat de conductes, opinions, interaccions que viu, formes de valorar, ... que no són altra cosa que el resultat d'acords socials o culturals realitzats de forma acrítica, rutinària. I tammateix molt útil, en molts moments i contextos, però no pas en tots ni sempre.

Desconfiem de les persones? És fàcil contestar que no. I som sincers en la resposta. Però, alhora, controlem, prescrivim, evitem certs *possibles errors*, Segurament una bona manera de ser arbitraris, sense mala consciència, consisteix en ser-ho tots o muntar-s'ho per tal que una actuació racional i crítica esdevingui costosa, difícil o incòmoda.

Hem construït un sistema educatiu el qual, en alguns aspectes, funciona d'acord amb premisses i valors que potser no tenen gaire res a veure amb l'educació o l'ensenyament. Més aviat es tracta de models culturals, ideològics, que s'han incorporat a la cultura escolar com a cosa natural, esperable.

En grup, creem cultures, les quals funcionen de marc orientador. Marc, tammateix necessari. Podem millorar-lo, certament, però no pas eliminar-lo. Ens trobaríem perduts i incapaços d'actuar. En grup generarem encara molta més resistència per defensar la nostra ideologia i la nostra orientació. Tenim una cultura feta.

Al meu entendre la resistència al canvi de les pràctiques escolars arrela en gran part en aquest plantejament. Hi ha una ideologia abonada pel medi (Institucional, Administratiu, Editorial, Social, ...) i la cultura escolar ha trobat maneres d'orientar-s'hi. Poden millorar-se, en benefici de tots, o senzillament enquistar-nos en actituds defensives, mentre les circumstàncies no canviïn i ens ofereixin noves opcions de descoberta i actuació.

M. THEVENET ho expressa molt clarament en una entrevista sobre la Cultura de les Organitzacions des del seu punt de vista d'estudiós i consultor.

"...on s'interroge d'abord sur le fonctionnement de l'organisation. L'avantage de la culture c'est qu'elle permet d'élucider les problèmes d'une manière tout à fait non culpabilisante, et, en termes d'outil de changement c'est fondamental; on ne dira jamais assez comment de nombreuses théories du management et la manière dont elles ont été utilisées ont culpabilisé les gens".¹

És a dir, necessitem sentir-nos mínimament tranquils. Llavors el raonable, allò que podria portar-nos dificultats, s'amaga, es disfressa de *normal*. Les pràctiques pedagògiques canvien de sentit: les nostres anàlisis poden acabar en lectures consensuades que no tenen gaire res a veure amb el projecte d'actuar de facilitadores de l'Educació o l'Aprenentatge, si les garbellem una mica.

"HUTCHINS censura los métodos de "estación de servicio" que adopta el actual sistema educativo frente a una sociedad a la que se esfuerza en complacer en todos sus deseos (con todas las metas equivocadas que persigue) y a la cual trata como un cliente que tuviese siempre la razón. Al estudiante no se le educa, sino que se le adiestra para desempeñar aquellas actividades que la sociedad aprueba y por las que está dispuesta a pagar."²

¹ THEVENET M. (1991) Entrevista inclosa en CUDICIO C. "PNL et communication. La dimension créative". Les Éditions d'Organisation. Paris, 1991. Pàg. 129.

² FABRY J.B. (1968) "La búsqueda de significado" FCE. Mèxico, 1977. Pàg. 163.

2.3.- La Institució, marc condicionant.

"En sentido amplio, la idea de institución designa el hecho de establecer, de dar forma y mantener un estado de cosas. Engloba el hecho de estabilizar la realidad a través de las normas establecidas de una vez por todas. ." ¹

" [La institució és] ... una forma de interacció social estabilitzada y objetivada en la que existen roles establecidos." ²

"Una norma para cada aspecto de la vida, ningún fragmento de lo social dejado fuera de control, éste parece ser el lema del nuevo orden social, aunque esta exigencia se disfraza a menudo tras sentimientos progresistas, democráticos y socializantes.(...) ³

"Todos los profesores poseen dos sub-roles básicos que no pueden rehuir. Son los papeles de *instructor* y *mantenedor de la disciplina*." ⁴

"... los profesores pueden acabar como oficinistas sin pena ni gloria encargados de rellenar papeles, mientras unos pocos expertos muy cualificados seleccionan equipos y programan las actividades cotidianas de la escuela entera." ⁵

"La institución escolar actual cumple la triple función que hasta ahora han tenido las iglesias potentes en la historia. Conserva el mito en el que se basa el orden de nuestra sociedad; institucionaliza sus contradicciones; oculta la discrepancia entre la realidad y el mito." ⁶

"No existe ningún tipo de evidencia acerca de la existencia de un *currículum* oculto planificado *intencionalmente* para ser desarrollado en las escuelas; algo que intente tácitamente enseñar normas y valores al colectivo estudiantil y que éstas tengan relación con el trabajo en esta sociedad injusta". ⁷

La relació pedagògica en el marc de la institució pot convertir-se en una interacció social estabilitzada, prevista, on cadascú té unes expectatives vers els papers dels altres; una relació, se suposa, impersonal, de rol a rol. Cadascú fa el seu paper establert, sigui qui sigui, i pensi el que pensi, sense qüestionar-lo. Algú, molt impersonal evidentment, haurà prescrit el que cal fer i com cal fer-ho.

L'estabilització, dels sistemes de relació i d'altres elements centrals de l'experiència didàctica, és quelcom que té la seva història, s'ha construït i s'està construint contínuament. Pot, lògicament, modificar-se. Es tracta d'un moment evolutiu. Les coses no "són" ni "han de ser" necessàriament tal com les trobem institucionalitzades. Es fa molt necessària una presa d'actitud crítica, per la salut personal de tots plegats, alumnes, professors, famílies, ...

Per tal que la institució es mantingui, convé que la definició de rols i relacions sigui percebuda com quelcom objectiu, fet, una realitat necessària gairebé impensable d'una altra forma; no pas com quelcom que, entre tots, ara i aquí, estem construint i conservant.

S'estableix un control sobre el que fan les persones. Els diversos rols i relacions són públics, d'alguna manera, i estan regulats. Cadascú pot ser objecte de controls pels altres o per aquells, els paper dels quals, és controlar, encara que no sempre manifestin amb prou precisió "què", ni "per a què", ni "com" controlen.

Per últim, cal legitimar el funcionament i les relacions. Cal compartir justificacions, raonaments i valors per tal que el que estem fent tingui coherència, o almenys ens ho sembli.

¹ FISCHER G.N. (1990) "Campos de intervención en Psicología Social". Narcea. Madrid, 1.992. Pàg 168.

² CONTRERAS, J.. (1.990) "Enseñanza, currículum y profesorado". Akal. Madrid, 1.994. Pàg.16

³ IBÁÑEZ T. "Poder y Libertad".

⁴ HARGREAVES d. (?) "Las relaciones interpersonales en la educación". Narcea, Madrid, 1977. Pàg 137

⁵ HARRIS K (1.982) Citat per GRUNDY S. (1.987) "Producto o praxis del currículum".Morata. Madrid, 1.991, Pàg.55

⁶ LÜNING, H. - ILLICH, I. (1.972) "La escuela y la represión de nuestros hijos" Soc. de Educación Atenas, 1.973

⁷ TORRES, J.(1.991) "El currículum oculto". Morata. Madrid. Pàg.113.

Com expressava en l'apartat anterior, és possible legitimar les pràctiques per la via de percebre-les col·lectivament com quelcom "normal", esperat, de la mateixa manera que ens sorprendria que el veí de casa no ens saludés com fa habitualment, tot i que això no significa que tingui cap ganes de saludar-nos.

La institucionalització, malgrat la seva mala premsa, ofereix opcions valuoses i que val la pena aprofitar. Hem assignat uns llocs i un temps per realitzar l'ensenyament. I quan fem això facilitem que alguna cosa passi. També hem assignat unes maneres de fer, habituals, esperades, massa sovint poc reflexionades o discutides, les quals gairebé sempre ajuden les persones a aprendre.

La llibertat, l'autodirecció, la responsabilitat del propi aprendre sorprèn als universitaris. Esperen "escola": exàmens, control, burocràcia, ... L'aprenentatge personal, significatiu, sovint queda en segon, tercer, o desè lloc. Hi ha "necessitats" més urgents: aprovar el curs, obtenir una qualificació presentable, ... És quelcom molt ben après, tan ben après que arriba a establir-se com l'única opció.

En un món complex com el nostre, les institucions poden ser tammateix un element d'ajuda per tal d'oferir a les persones moltes opcions que ens ajuden a aprendre i millorar. Alhora poden ser un parany per a la responsabilitat personal. Hi ha oficinistes sense pena ni glòria, però hi ha persones eficaces en la seva feina que saben orientar-se en la institució sense deixar de banda les seves pròpies idees i actituds.

"EL ERROR FUNDAMENTAL.- Se trata de un proceso sociocognitivo por el que aportamos a los fenómenos con que nos enfrentamos una serie de explicaciones que sobreestiman ciertos factores ligados a nuestras disposiciones personales más que a las características de una situación. Estos procesos se manifiestan a través de varias modalidades:

- La sobreestimación personal por un lado;
- La ilusiones de correlación y de control por otro. " 1

Diuen els psicòlegs socials que l'esclau més esclau és el que creu que és lliure. La Institució ofereix possibilitats, i en tanca. Penso que sovint caiem en la confusió d'atribuir responsabilitats a qui no les té. Certament que el marc institucional condiona el que fem els professionals: facilita certs tipus d'activitat i fa que altres esdevinguin costosos o difícils. Condiona, però no determina. Al meu entendre, una de les feines dels pedagogs en la institució és la de prendre consciència i aclarir el seu poder de maniobra, el seu marge de llibertat i fer-ne ús responsablement, en benefici propi i del col·lectiu.

No sé fins a quin punt l'aprendre pot institucionalitzar-se. El marc institucional escolar influeix sobre molts elements, sobretot dirigint subterràniament el que s'està aprenent. I no penso solament en continguts acadèmics, sinó en aprenentatges sovint molt importants i que condicionaran fortament el futur de l'Educand.

2.4.- Els entorns de l'ensenyar i l'aprendre.

Tenim un sistema educatiu, una normativa que l'institucionalitza, un context sociocultural que el condiona, un aparell administratiu que el manté en funcionament i el controla, ... Fins aquí he retratat, per dir-ho amb una analogia esportiva, el "reglament", les normes externes. Però cada davanter centre executa el seu futbol, i n'hi que ho fan molt bé. Amb la mateixa bimba, el mateix terreny de joc i les mateixes normes que tots els "patosos".

L'Educador no és omnipotent. Però tampoc ho és el seu medi. Disposa d'un marge de decisió. Pot aprofitar-lo bé o desprendre molta energia sobrestimant les limitacions que se li imposen.

¹ FISCHER G.N. Op. Cit. Pàg. 79

Alumnes i professors hem assimilat una cultura, no tots la mateixa. Hem après formes d'entendre el món, de situar-nos-hi, d'interpretar els diversos contextos. I això ho necessitem en la nostra tasca diària. Ensenyar i aprendre són fenòmens habituals que tots entenem. Hi ha una imatge pública, compartida, cultural. Només cal pensar en les relacions pares-professors per adonar-nos-en.

Quan apareix un alumne, per exemple, magribí, llavors les coses canvien. Ens sentim desorientats; ell també. Els *macrosistemes* dels quals nosaltres hem après són diferents dels que han emmarcat l'experiència de l'alumne magribí: Potser té experiència de l'escola corànica i no acaba de veure que allò que li oferim sigui també una escola.

Els veïns francesos, per a no anar més lluny, faciliten el material escolar als seus alumnes. Aquí no ho fem. No és gens estrany que alguna família immigrada se sorprengui quan li toca anar a la llibreria a començament de curs.

El "*macrosistema*", escriu BRONFENBRENNER, fa referència a

"... las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden. ...

Por ejemplo, en una sociedad determinada (Francia, pongamos por caso) un jardín de infancia, una clase en la escuela, un campo de juegos en el parque, un café o una oficina de correos, tienen un aspecto y unas funciones bastante parecidas, pero todas se diferencian de sus equivalentes en los Estados Unidos." ¹

Seguint el mateix autor, trobem la descripció d'uns altres entorns, en els quals no participem de forma directa, on es prenen decisions que ens impliquen o ens afecten. Algunes persones legislen, altres administren, altres executen, altres dissenyen *curricula*, altres avaluen, altres escriuen o editen llibres de text, ... El conjunt articulat d'aquests entorns configura una xarxa d'interinfluències i que ell anomena "*exosistema*".

Els alumnes i el professor participen en l'entorn de l'aula, interactuen, es parlen, s'influeixen mútuament. Es produeix un entramat de relacions més o menys estable, un entorn específic, individualitzat. Diem-ne, com BRONFENBRENNER, "*microsistema*". Es tracta de l'entorn en el qual, ara i aquí, estem participant, de tu a tu, de forma directa, cara a cara.

Mentre tant, dintre cadascú de nosaltres, hi ha el record i la representació mental de les relacions establertes amb (i entre) altres entorns on també participem: família, entitats culturals, grups informals d'amistat, clubs esportius, barri, ... els quals, als nostres ulls, mantenen una relació determinada amb el "*microsistema*" present i viscut. Configuren el "*mesosistema*".

Un professor, a la seva aula, desenvolupa un rol institucional, que té quelcom en comú amb tots els altres professors del macrosistema. Articula la seva actuació en el marc d'un DCB, una política educativa, un calendari escolar, un pressupost per a despeses, un número determinat d'alumnes... i molts altres elements que algú decideix per ell en entorns en els quals no participa, però dels quals té una percepció feta.

El professor possiblement és pare de família, juga a escacs en un club els dissabtes a la tarda, és membre d'una associació de Renovació Pedagògica, ... Mentre treballa, en el microsistema de l'aula, és possible que la seva percepció d'alguns d'aquests entorns condicioni les decisions que pren.

Als alumnes els passa el mateix. La seva conducta a l'aula arrela en percepcions del seu macrosistema, en decisions preses en entorns més o menys llunyans, en com veuen la relació entre l'aula i els seus altres microsistemes: família, companys, ...

¹ BRONFENBRENNER, U. (1.979) "*La Ecología del Desarrollo Humano*". Paidós. Barcelona, 1.987. Pàg 45.

Crec que el que acabo de dir és suficient per acceptar la complexitat del que passa en la relació pedagògica. Parlar d'èxit o fracàs comença a complicar-se molt, si és que n'atribuim la responsabilitat a l'alumne, com una resultant de les seves decisions lliures.

"El hombre no es un receptor pasivo de estímulos que le llegan desde un mundo exterior, sino que, en un sentido muy concreto, crea su universo."¹

És evident que el tipus de context pedagògic que li oferim facilitarà un tipus o altre de construcció del seu medi [1.5]. Però també és evident que cada persona, en el mateix context, en fa una percepció pròpia i que aquesta percepció conté influències i elements d'altres entorns significatius [1.3]. Més encara, aquesta percepció condiciona la selecció d'informació que farà en futures percepcions.

El que viu l'Educand, l'actuació d'ajuda de l'Educador, les expectatives que cadascun de nosaltres ens fem, és quelcom mediatitzat per elements ideològics i culturals, apresos o integrats en entorns escolars i no escolars. Cada persona esdevé un punt únic en l'entretèixit d'entorns que l'afecten i li dona un significat propi. Aquest significat em sembla central, la peça-clau, en el procés d'aprendre, el punt que permet a l'Educador orientar la seva acció d'ajuda.

2.5.- Dues línies de treball complementàries.

Hi ha uns marcs "objectius", que ens afecten i ens condicionen. Elements com el salari dels professionals, els recursos econòmics dels centres, els models organitzatius, els calendaris, ... emmarquen l'acció pedagògica, tant en el terreny formal com en l'informal.

L'adequació de tot plegat es legitima, crec jo, en l'experiència personal de l'Educand i de l'Educador. El tipus de gestió, el pressupost, el disseny del *curriculum*, ... esdevenen acceptables segons el grau d'ajuda que ofereixen a les persones. No vull pensar que algú pogués definir, amb plena consciència, un reglament d'acord amb valoracions alienes al procés d'aprendre dels Educands.

L'Educador es troba participant en entorns diversos de forma simultània. Participa en les decisions del Claustre de Professors, escull uns o altres materials curriculars, preveu un tipus determinat de context educatiu, ... Són elements importants en la determinació del procés d'aprendre.

Alhora és un element primordial en el microsistema de l'Educand, en relació amb ell, de forma directa, de tu a tu.

Apareixen, als meus ulls, dues línies d'intervenció pedagògica complementàries: Per una banda, l'Educador pren decisions en contextos allunyats del microsistema: continguts, mètodes, materials, organització de les tasques, horaris, ... ; per una altra, en relació directa amb l'Educand, l'ajuda a fer ús dels elements contextuais, a veure'ls i posar-los en relació amb els seus projectes.

A vegades, és més operatiu ensenyar a buscar la pròpia forma de viure les situacions educadores, que no pas modificar els contextos i prou. I això per una raó eminentment pragmàtica: l'Educador, en el seu treball diari, té poc poder per intervenir en la presa de decisions que afecten significativament aspectes importants dels contextos pedagògics, llevat probablement dels Educadors la feina dels quals és precisament el disseny i l'estudi de contextos. I encara. [1.4 i 2.2.]

¹ BERTALANFFY, L. Von : "Robots, hombres y mentes". Guadarrama. Madrid, 1.974

E.2.2.-

Un alumne fracassa, la qual cosa vol dir que "suspèn". No li agrada gens sorprendre i busca una solució. Normalment afirma: "*He d'estudiar més. És un problema de voluntat, esforç, ganes, ...*". El que no diu ni qüestiona és si "pot" estudiar més. Potser, només de veure un llibre, genera una vivència personal que li fa gairebé impossible aprendre allò que necessita aprendre.

No m'estranyaria gens que, després d'hores de colzes, tornés a sorprendre. En aquest punt comença a pensar que ell *no serveix*. Es planteja qüestions com aquesta: "*Per què fulano i fulano estudien poc i sempre tenen bones notes? Ells són intel·ligents i jo no?*".

També és possible que atribueixi el fracàs al context: els professors, l'escola, la duresa dels exàmens, la dificultat de les matèries, ...

L'alumne que esmento no es qüestiona un fet essencial: "*Com actua ell/a?*" Dóna per suposat que hi ha "una" forma de fer i que tothom practica la mateixa. La diferència en els resultats és atribuïda a elements que no són les seves pròpies estratègies. És a dir, el seu èxit depèn d'elements que ell no controla: el tipus d'examen, la forma d'explicació de les classes, ... Però alhora viu el seu "error fonamental": si no aprova és perquè "ell" estudia poc. Per tant n'és reponsable.

Crec que totes les persones tenim a mà molts més recursos personals dels que actualitzem; alhora, la nostra percepció del medi ens ofereix algunes opcions d'experiència; n'hi ha moltes més que poden ser descobertes. Ens limitem a nosaltres mateixos. No és estrany que acabem amb una conclusió tan fàcil de demostrar com inadequada: "*Som així i no hi ha res a fer*" [1.7].

L'alumne del qual parlava abans [E.2.2.] només en veu una d'opció per assolir el seu objectiu: estudiar més. Segurament desconeix elements tan fonamentals com explorar el que ja sap, decidir què vol aprendre, preguntar-se de quina manera pot fer-ho amb comoditat i eficàcia, ... Parteix d'una representació molt limitada: El temps d'estudi i quelcom que ell anomena "intel·ligència" esdevenen els dos elements centrals. Conec alumnes que han incrementat molt el seu temps d'estudi, sense obtenir resultats millors. Però segueixen pensant que estudien poc.

Enriquir el medi amb opcions noves pot ser eficaç, o no ser-ho. La qüestió és com són percebudes i, d'escreix, utilitzades per l'Eduand. Estic convençut que la mena d'ús que fem de les opcions d'experiència que tenim a la nostra disposició pot explicar moltes situacions de fracàs acadèmic.

Encara que potser xocaré frontalment amb l'opinió de molts, vull expressar la meva creença en la necessitat prioritària de descobrir i actualitzar els recursos de l'Eduand abans d'incrementar-los o substituir-los. Sense que això signifiqui una acceptació passiva o una defensa de la precarietat evident de moltes situacions educatives.

2.6.- Ubicació del camp d'estudi.

Imaginem un Educador i un Educand en una aula, un despatx, un passadís ... Tots dos vesteixen d'una determinada manera, es troben a una distància adient, dialoguen amb una llengua que tos dos dominen, cadascú té una imatge i unes expectatives de l'altre, ... És una situació tan vista que ens sembla sense cap mena d'interès. No passa res.

En realitat passen moltes coses que no serien les mateixes si no és tractés d'un lloc escolar, si no hi hagués pel mig els rols de mestre i alumne, pare i fill, Educador i Educand, En aquesta urna d'experiència s'esdevé tota la complexitat de l'Ensenyar i l'Aprenere. Educand i Educador incorporen en la relació un munt d'aprenentatges, percepcions, expectatives que provenen d'altres entorns no presents.

Aquesta relació em sembla el pinyol de l'Educació. Podem modificar els *curricula*, organitzar el treball en forma de Crèdits, fer ús de medis tecnològics sofisticats, estimular els Educands pels mitjans més diversos i enginyosos; són aspectes que potser ens ajudaran. Malgrat tot, Educand i Educador hi viuran els seus models del món; faran les seves lectures; executaran projectes propis. El tipus d'intercanvi que desenvolupin condicionarà l'esdevenidor de l'experiència de tots dos.

M'interessa el que passa en aquest petit món. I m'interessa perquè és un lloc on l'Educador té poder per ajudar o almenys per intentar-ho. Alhora és el marc on els conflictes es resolen o, si no l'encertem, s'emboquen.

E. 2.3.- (Novembre de 1989).

Una classe d'alumnes de vuitè d'EGB. És l'hora de Català. Acabem de llegir un poema i, em penso, els alumnes l'han trobat interessant. Després d'una estona de comentaris i observacions per part de tots, els proposo d'escriure'n un nosaltres. Breu, només quatre o cinc versos.

No els he donat cap procediment per escriure. Suposo que en anys anteriors ja han viscut l'experiència. Faig la proposta i espero.

Gairebé tots es posen a fer esborranys. L'Àngel es queda mirant-me. M'hi acosto i li demano si puc ajudar-lo. Em diu que no, però que ell no escriu el poema, que no en sap. Li faig saber que jo he fet una proposta i li demano que reflexioni a veure si li convé fer el poema o no. Em repeteix que ell no sap fer poemes. Intueixo una mala experiència anterior. Ho comprovo. Em diu que sí, que tinc raó, que a ell no li surten. Torno a insistir sobre si li agradaria fer un poema. Em diu que molt, però que no en sap. Llavors li proposo que es passegi per l'aula i preguntu als companys i companyes com fan el poema ells.

Deu minuts després em porta un poema. La seva satisfacció és evident. I la meva també.

En l'experiència hi podem detectar diversos elements, la gènesi dels quals es troba en entorns molt diferents. L'organització de l'aula, la proposta de treball, el tipus de relacions, El context físic és tammateix una aula, on la família de l'Àngel, el paper i l'autopresentació que fa als companys, els continguts previstos per al curs, ... i molt altres elements que només l'Educand pot explicitar, hi són presents, d'alguna manera.

El que m'interessa és l'aprenentatge d'aquest noi, la seva experiència i el seu progrés. En poca estona la seva consciència integra un element nou ("*Puc escriure un poema*"), el qual ben segur es lligarà amb molts altres en el seu món privat. El marc ecològic hi és, i amb molta influència damunt l'escenari de l'aula. El vull tenir present alhora com un element "objectiu", que pesa i no sempre podem modificar, i com un instrument en mans de l'Educand, el qual pot servir-se'n per fer moltes coses.

2.7.- Plec de conclusions

En el contacte Educador-Educand, de persona a persona, es sintetitzen un munt d'elements procedents d'entorns molt diversos. Ambdós els perceben, ambdós s'hi senten relacionats. El contacte, però, és únic, irrepètibl. L'experiència esdevé una creació "*a duo*". No m'amago el pes incontestable dels diversos entorns que emmarquen aquest contacte, però m'interessa més aquest àmbit on les possibilitats es concreten en uns fets i unes experiències personals irrepètibles.

La netedat pretesa, només pretesa, del mirar pedagògic ens pot portar a qüestionar posicionaments segurs, compartits, que han esdevingut "reals" per consens. Em refereixo

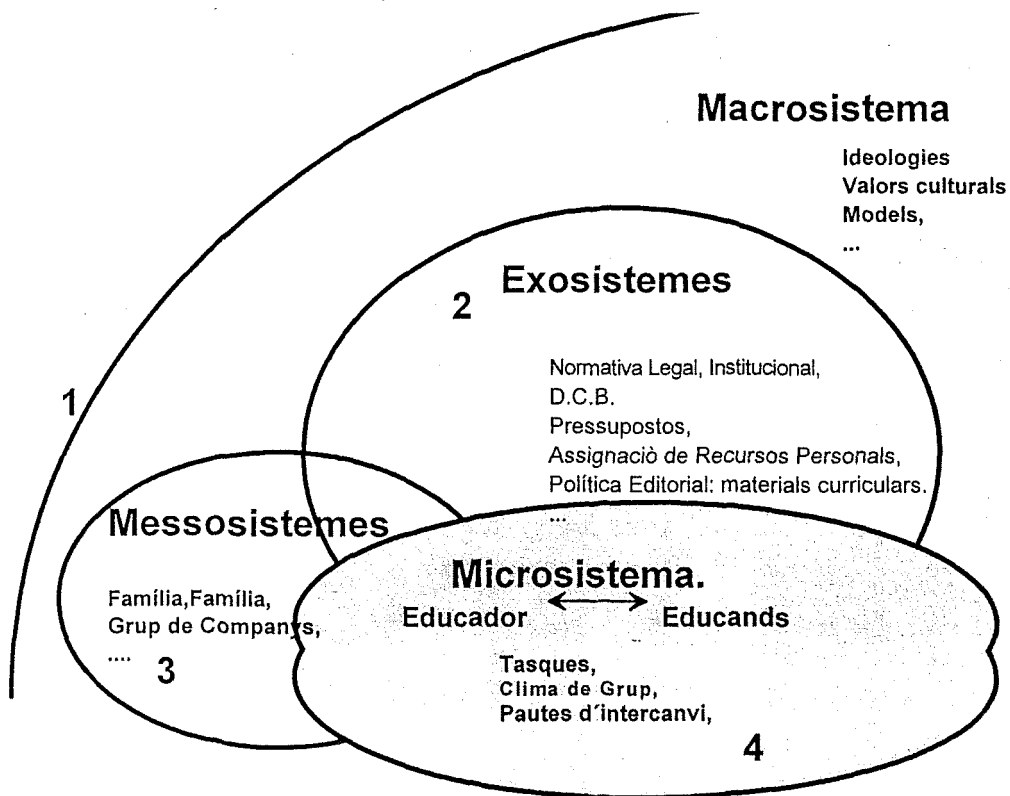
a "coses" com les capacitats, la intel·ligència, el rendiment, ... Una anàlisi tranquil·la, des de l'òptica del Pedagog, pot oferir alguns elements tan habituals, de "tota la vida", que ens costa veure'ls i tenir-los en compte.

L'Educador sovint treballa en l'interior d'una organització institucional. La seva llibertat es troba emmarcada per unes normes escrites, i unes altres implícites, potser amb més força de convicció que les anteriors.

En els escenaris on l'Educació i l'Ensenyament tenen lloc, sovint hi ha associats costums culturals que legitimen les pràctiques. Una actitud estratègica ens durà més a aviat a preguntarnos com fer ús dels elements facilitadors que ofereixen que no pas a exercir la crítica o la beligerància. Estem interessats en el canvi. La dinàmica sociocultural emmarca les pràctiques educatives i les condiona amb molta força. Potser és més econòmic subatllar les opcions positives que tenim, per tal de facilitar la transformació d'aquelles que ens posen traves.

Qui realitza l'ajuda pedagògica són els professionals en la seva relació directa amb els Educands. Una estructura institucional diferent pot fer possibles canvis i millores interessants, però qui els durà a terme serà l'Educador. I aquest ja hi és i, al meu entendre, *sempre* pot acabar la seva jornada laboral amb sentiments més agradables i, alhora, amb resultats d'ajuda pedagògica més engrescadors, en el mateix context i amb els mateixos Educands.

Fig.1.- Ubicació de la Recerca



3.- L'actitud estratègica.

Bona part de la feina pedagògica es desenvolupa de tu a tu, de persona a persona. L'Educador comunica per tal que l'Educand assoleixi els seus propis objectius. En grup, a l'aula, o, de forma més individual, en el despatx de l'orientador/a o el/la tutor/a, o en algun altre context adient.

Ambdós, Educador i Educand, processen, perceben, senten. Ambdós, es comporten d'acord amb la seva reconstrucció personal de la "realitat". Sovint de forma espontània, sense massa planificació, manifestant els seus significats interiors.

L'Educador assumeix un rol intencionat; està desenvolupant una planificació, uns objectius i uns valors que els orienten. Té presents les influències de la cultura, les ideologies, la planificació curricular, la institucionalització, ... Són elements que limiten i/o enriqueixen les seves possibilitats d'ajuda.

En aquest context, l'estratega es planteja processos d'ajuda pedagògica, concrets, determinats, arrelats en situacions i persones úniques. No es tracta tant de trobar una Didàctica de l'Ortografia tecnològicament correcta, com de facilitar l'accés al domini ortogràfic a l'Educand E, que té tants anys i porta a l'esquena una llarga cadena de fracassos i ja ha tirat la tovallola, després d'assajar sense èxit diverses maneres de resoldre la dificultat.

El professor o la professora, en el nivell que sigui, normalment comparteix amb els altres educadors una sèrie de variables que li emmarquen la feina que fa: el programa, el grup d'alumnes, l'organització del centre, el disseny curricular, els models d'avaluació i acreditació dels coneixements dels alumnes, ...

Queden, massa sovint, fora de focus, els processos d'aprenentatge dels alumnes i l'ajuda que el professor pot oferir per fer-los més adients. Al capdavall hi ha un/a Educand que aprèn, que afronta l'estudi d'una manera pròpia, que té una imatge de les seves possibilitats personals i de les opcions que l'entorn li ofereix.

ÍNDEX

3.1.- Apropament descriptiu. 3.2.- Motivació de l'elecció. 3.3.- El mapa cognitiu de l'Educador estratègic. 3.4.- Actors i escenaris. 3.4.1.- L'aula. 3.4.1.1.- L'Espai. 3.4.1.2.- El temps. 3.4.1.3.- Les tasques o ofertes d'experiència. 3.4.1.4.- Direcció de l'Aula. 3.4.1.5.- La definició del propi rol. 3.4.2.- El despax del/a tutor/a. 3.5.- La dinàmica de l'ajuda estratègica. 3.5.1.- "Guanyem" o "perdem" junts. 3.5.2.- Les finalitats. 3.5.3.- Cap a un model d'intervenció estratègica. 3.5.3.1.- Demanda o proposta. La incompetència inconscient. 3.5.3.2.- Aclarir l'objectiu. Contextualitzar-lo. 3.5.3.3.- Recerca de solucions. Disseny de models alternatius. 3.5.3.4.- Aprenentatge i experiència del model. 3.5.3.5.- Calibració i autoavaluació. 3.6.- Plec de conclusions.

3.1.- Apropament descriptiu.

E.- 3.1.- (Octubre de 1.972)

A Barcelona, vaig treballar un quant temps en col.laboració amb un centre de Psicologia i Teràpia. Actualment, de tant en tant, rebo alguna persona que, per raons de distància, ells em demanen que l'ajudi. Sistemàticament, apareix a l'entrevista, carregat/da amb un Informe Psicològic abundós i molt ben enquadrat. Si no el porta, manifesto sorpresa i li demano si li han fet. Més d'una vegada he rebut un gest com de dir " *I per a què em servirà?*".

En aquest centre, sistemàticament, es fa un informe de totes les persones que hi demanen algun tipus d'ajuda, sigui la que sigui. Suposo que els és útil, però no he pogut descobrir amb quina finalitat concreta es sotmet les les persones, totes, a una sessió de "tests" d'entre vuit i deu hores, com a pas previ per dissenyar un procés d'ajuda. Pedagògicament parlant, de forma generalitzada, no em sembla necessari.

L'actitud estratègica aniria més aviat al revés: es tracta de treballar a partir de la demanda i, d'acord amb ella, caldrà veure quins són els recursos més adients per ajudar. Poden ser instruments psicomètrics o no. Els objectius de l'Educand ens permetran anar avaluant la conveniència i utilitat de cadascun.

Una de les feines més interessants de l'Educador consisteix, penso jo, en obrir objectius i projectes, fer-los "possibles" als ulls de l'Educand, ajudar-lo a descobrir les seves opcions d'experiència i progrés.

Amb la demanda formulada, l'estratega comença a fer-se preguntes sobre diversos aspectes que considero primordials. N'esmento breument alguns:

a) com es relaciona l'Educand amb ell mateix, amb els altres i l'entorn; **com es veu, com creu que és vist**, quin papers creu que se li demanen, quines opcions d'elecció té davant els ulls, ...

b) com funciona la dificultat (si n'hi ha alguna): es tracta de fer una espècie de "video" per **reconstruir el procés** que volem ajudar a millorar; la qüestió és comprendre com es desenvolupa; què passa, no pas per què passa; ens interessa descriure i comprendre per poder intervenir; ...

c) és lògic pensar que l'Educand ja ha provat de resoldre la dificultat abans i no se n'ha sortit. Convé, encara que no sempre és necessari, **explorar les solucions intentades en el passat**.

d) **quina mena d'intervenció podem realitzar**, en el benentès que no som omnipotents i és molt fàcil que ens equivoquem, per la qual cosa ens caldrà tenir present que ens movem en el terreny de la contingència.

No hi ha estratègia que valgui si l'Educand no s'hi compromet i la fa seva. És ell qui dona sentit a tot el procés d'ajuda i l'avalua d'acord amb les seves pròpies finalitats. Hi ha alumnes enormement necessitats d'"aprovar" el curs. No volen aprendre gaire res; necessiten "aprovar" i busquen estratègies que els ho facilitin.

No oblidem els *messosistemes* [2.4]. He treballat amb un noi l'objectiu del qual era estrenar una bici nova de muntanya que li havien regalat els seus pares. Havia d'assolir uns determinats resultats acadèmics, que "per a ell" eren un mitjà i, per als seus pares, la finalitat de tot l'esforç.

L'enfocament estratègic encara repta concrets, en situacions concretes, amb educands concrets. Se centra en la persona i la dificultat que vol resoldre o el progrés que vol realitzar. Actua en el present, sense oblidar el pes de l'experiència passada o els projectes de futur més o menys immediat. Està interessat en el que passa, en el que fem i en com ho fem, amb una lectura basada sobretot en la causalitat circular, i amb el projecte de comprendre per intervenir i ajudar. Alhora cedeix a l'alumne la iniciativa, la direcció, l'avaluació i la responsabilitat que li pertoca en el procés. [1.3 i 1.5].

3.2.- Motivació de l'elecció.

En els dissenys curriculars habituals, una part considerable d'aprenentatges es confia a l'atzar o, per fer-ho una mica més suau, a l'autodidaxi. En les moltes hores d'"escola" que porto fent d'alumne, cap dels meus professors ha dedicat gaire temps a ensenyar-me coses tan fonamentals com comprendre, llegir, memoritzar, escoltar, reflexionar, posar atenció, ... Es dona per fet que això és problema meu i, depèn de la meua voluntat i les meves aptituds.

Fóra absurd tammateix pretendre la creació d'un disseny curricular i unes programacions tan prolixos que no quedés res en el terreny de la contingència. Absurd o, fins i tot, una contradicció pedagògica gruixuda.

Ara bé, entre deixar les coses a l'atzar o planificar-les fins a darrer detall, segurament hi ha moltes posicions intermitges que valdria la pena contemplar. En els instituts i escoles, en aquests moments, força professors comencen a dedicar estones a les "tècniques" d'estudi". Ho veig com un indicador de l'interès que el tema ha adquirit per als professionals, sobretot els docents. A poc a poc, es van introduint en els *curricula* elements o continguts que sempre han existit, evidentment, però atorgant-los la categoria de ser reflexionats o previstos.

Són molts els pedagogs i pedagogues que es lamenten de la manca d'hàbits d'estudi, de la desmotivació i desinterès dels Educands. Intenten fer-hi alguna cosa i llavors topen amb diverses dificultats de pes: Els manquen recursos, no saben com fer-ho, apliquen els mateixos mètodes de sempre per ajudar a aprendre continguts inèdits, ...

El/la tutor/a recorre normalment a un dels molts volums de receptes que hi ha al mercat i mira d'ensenyar als nois i noies a "estudiar". Se'ls explica com ho han de fer per llegir, resumir, prendre notes, subratllar un text, ... Se'ls demana que contestin qüestionaris, es fan sessions de treball pràctic.

Els resultats de tot aquest esforç reben un sentit personal. Alguns alumnes s'hi senten molt còmodes i se n'aprofiten clarament; altres ho troben inoperant, o senzillament, ho interpreten com quelcom que "cal saber", com altres continguts acadèmics.

E. 3.2.- (Abril de 1.991)

Em sembla força alligador aquest comentari d'un alumne de COU:

*- Per què he de llegir tres vegades el text? Per què l'he de subratllar?
Per quina raó n'he de fer un mapa conceptual? No ho necessito ni em serveix de
gaire res. ...*

Cada persona fa servir processos i estratègies propis. Una recepta tècnica per a tots no sembla massa aconsellable, si no partim del supòsit que es tracta d'una proposta i prou, una proposta que cadascun dels Educands transformarà en quelcom propi. En diversos contextos, sovint caldran estratègies tamateix diverses, adaptades als propis objectius i al medi on es desenvolupen.

E.3.3.- (Maig de 1.995)

La Roser està acabant el COU. Tem les proves de Selectivitat i em demana ajuda per tal de sentir-se una mica més segura i obtenir amb més probabilitats el resultat que necessita: una qualificació suficient per cursar els estudis universitaris que l'interessen..

Les qualificacions de COU no són massa bones. Però sí que ho han estat les dels tres cursos de BUP.

En intentar comprendre què ha passat, apareixen dues dades que em semblen fonamentals:

Primera: La Roser mai no ha "estudiat", si per això s'entén posar-hi "colzes", hores. La vigília de l'examen dedica una estona a "mirar" el que li demanaran i, l'endemà, obté una qualificació digna. Així ho ha fet durant els tres cursos de BUP, amb resultats bons. La seva mare insisteix dient-li: "*Roser, fes el que feies l'any passat, dona. T'anava bé*".

Segona: Quan li demano quina diferència veu entre la seva forma personal d'afrontar el tercer de BUP i la que executa per al COU, em diu: "*Uj, a COU s'ha d'empollar. Tothom es passa moltes hores estudiant. Si no, a les proves de selectivitat, ...*"

La Roser, penso, ha volgut modificar les seves estratègies quan no calia. Ha volgut aprendre d'una manera que no és la seva.

Ho comprovem. Disseny una experiència de prova i puc observar un aprenentatge ràpid, al primer cop d'ull, memoritzat amb una precisió extraordinària. És l'estratègia que ella domina i que ha fet servir en els cursos anteriors. Una estratègia que tammateix caldrà adaptar als diversos continguts. Crec poder constatar que la Roser ho realitza a la perfecció.

És probable que a la classe de la Roser hi hagi altres persones que aprenen d'una forma molt semblant a la seva. És també probable que no se n'adonin del que fan. Estem tan preocupats pels resultats [1.4] que, quan són els que volem, oblidem alegrement com els hem assolit. Abans n'hem dit "competència inconscient" [1.12] d'això.

La Roser demana, crec jo, una actuació d'ajuda estratègica. Presenta una dificultat i uns objectius personals, en un context acadèmic, familiar, interpersonal, únic. És evident el pes dels elements exteriors, incontrolables. Entre ells, d'una manera especial, les proves de selectivitat. En aquest cas, el context acadèmic cau fora de la nostra possible intervenció. Sobretot de la meua. A la noia li caldrà superar les proves d'avaluació que li proposin a l'Institut. La nostra incapacitat per intervenir en l'allau de condicionants que

l'afecten és evident. Caldrà iniciar l'ajuda pedagògica acceptant i tenint molt present aquest supòsit.

L'ajuda estratègica l'enfocarem en dues direccions interrelacionades: per un costat, tindrem presents els contextos que afecten l'actuació de la Roser i, sobretot, com ella els veu i els dona sentit; per un altre, estudiarem els recursos més adients que la Roser ja ha experimentat, potser de forma poc conscient, per tal que pugui assolir el que ella vol i valora.

Fem una petita analogia, a veure si aclareixo bé el que entenc per actitud estratègica. Quan intento resoldre un problema de Física, posem per cas, estic afrontant una situació única. Llegeixo el problema, me l'explico o me'l represento interiorment, construeixo un procés per resoldre'l, aplicant coneixements anteriors, apresos, recollits en l'arxiu de la memòria i, a la fi, escric les operacions o passes que em porten del plantejament a la solució.

En aquest procés estic treballant en una situació concreta: un moment, un lloc, un problema, potser amb la por de no sortir-me'n, potser amb la pressa d'acabar aviat, ... Tinc un objectiu que dirigeix el que faig. Prenc decisions, elegeixo uns camins i n'excloc uns altres. Estic usant una estratègia, una cadena de decisions, preses en cadascuna de les cruïlles de l'acció. Potser m'equivocaré de camí i em caldrà tornar enrera o fer les meves marrades habituals. En qualsevol cas, estic afrontant una situació concreta, amb uns objectius que n'organitzen la direcció. El meu encert en l'elecció de les estratègies convenients, em portarà a uns o altres resultats.

Mentre treballa en el problema, sofreixo el condicionament o la influència de molts elements exteriors: la Física i els seus conceptes i procediments; el tipus de problema; la forma de presentació gràfica; les demandes possibles del professor vers un tipus de resultat, ...

E.3.4.- (Novembre de 1.990)

Imaginem una aula de Cicle Mitjà de Primària. Vint-i-cinc alumnes. Un d'ells es diu Dídac. Té vuit anys. La mestra, cada matí, els explica un procés matemàtic. Ho fa breument. Els Educands tenen tots el llibre al davant per poder fer ús dels gràfics en la presentació de la qüestió que s'està explicant.

En Dídac només escolta les dues o tres primeres frases de la mestra. Aviat li ve una imatge mental, normalment dels dibuixos de la TV, i en silenci, com si escoltés l'explicació, es va refent interiorment la pel·lícula que ha vist a casa. Les paraules de la mestra queden lluny, difoses, en un segon pla.

Acabada l'explicació, en Dídac visita la taula del seu amic Sergi i aquest li explica, amb una concisió i claredat envejables, el que necessita saber per fer els exercicis que la mestra els demana. En Dídac s'asseu i els fa.

El problema sorgeix quan a en Dídac, el proper curs, li correspon canviar de mestra. La definició de la situació ara és una altra. Cal que els Educands s'espavilïn cadascun pel seu compte. En Dídac no pot consultar amb en Sergi.

La cosa, dia rera dia, es va complicant fins que la mestra, desesperada, demana a la mare que faci "estudiar" en Dídac per un Psiquiatre o un Neuròleg. *"En Dídac és llest, -manifesta- però ha de tenir algun problema gros. Diu uns disbarats que no sé com explicar. Per exemple, s'equivoca amb operacions senzillíssimes, que ell sap fer de sobres, ..."*

L'ajuda estratègica ens permet entendre, o almenys intentar-ho, com viu l'escola i l'aprendre en Dídac. En iniciar el contacte amb ell, ens certifica fil per randa la versió de la mestra: nosaltres, però, enfoquem la "lectura" cap a altres camins. La mestra avalua d'acord amb uns resultats; nosaltres el que pretenem sobretot és comprendre què fa, què

sent, què imagina, i, d'una manera especial, com s'orienta en Dídac en la situació Didàctica.

El món interior d'aquest nen és un món d'imatges, rapidíssim. Escoltar paraules i ajustar-hi les seves imatges interiors és una feina gairebé impossible. La paraula es fon; queda la imatge que ha evocat. I la imatge, vivíssima, s'encadena amb una altra i una altra i més, ... mentre segueixen les paraules, les quals, si fossin escoltades obligarien a construir una altra imatge i fer fora l'anterior, ... però ja no les sent l'alumne. Camina pel seu món visual de records i experiències.

En l'ensenyament habitual, tant si volem com si no, fem d'estratègies. Les nostres cadenes de decisions, sovint massa tossudes i invulnerables a l'observació, ens poden portar a situacions sense sortida. En Dídac, només necessita poder parlar amb en Sergi per aprendre. El llenguatge del seu amic és entenedor, per a ell: el de la mestra no, encara que en Sergi sí que l'entén. És a dir, tenim una bona mestra i un bon alumne, però ella acaba desesperada i confusa i en Dídac força desorientat. De manera que l'Educand opta per no controlar el seu procés mental i contestar el primer que li ve al cap. Tant l'hi fa: s'equivocarà igual.

E.3.5.- (Juny de 1.995)

Es diu Alfons. Tretze anys. Setè d'EGB. I no "llegeix". No hi ha manera que prengui un llibre i dediqui una estona a la lectura. Els professors són categòrics: "*Si no llegeix, no hi ha res a fer*".

L'Escola crida els pares i els planteja el "problema". La família l'assumeix i es posen d'acord en "fer llegir" una estona cada dia l'Alfons.

El resultat és esperable: se'ls oblida, el noi no vol llegir, ... L'ajuda estratègica, amb l'Alfons, es va orientar cap a comprendre què significava per a ell llegir, què feia, què sentia, quines lectures el motivaven, en quins moments i amb quins llocs, amb quines persones les podia compartir, ...

La meua hipòtesi era que el context familiar no li permetia llegir. Li passava el temps sense crear-hi el moment i el lloc de la lectura. "*Has llegit, Alfons?*" - li demanava el mestre. La resposta era el desànim ("*Ja m'he tornat a equivocar*"). El mestre es molestava, atribuïa la conducta a la indiferència, el desinterès, ...

L'Alfons necessitava aprendre a trobar el seu lloc i moment per llegir, apart de la seva lectura. Li vàrem ensenyar com fer-ho. L'Alfons llegeix actualment i d'una forma continuada, amb evident plaer. Això sí, llegeix el que ell selecciona, en períodes que ell mateix es marca, ...

Com és que l'escola no se'n surt a l'hora d'ajudar l'Alfons? Se m'acut una resposta força fàcil (i segurament parcial i esbiaxada): Perquè fa una lectura inadequada del que passa i, d'escreix, ofereix una resposta d'ajuda tammateix poc facilitadora. L'Alfons vol llegir, però no pot: s'avorreix, es distreu, li costa posar-s'hi, no se'n recorda, té dificultats per entendre el que "ha de llegir", suposo que s'ho passarà malament, ... Demanar-li que llegeixi sol abocar l'Educand al desànim: no sap com fer-ho d'una forma agradable i gratificant, tot i que interiorment "vol" fer-ho.

L'ajuda estratègica es fonamenta en una relació de tu a tu, directa i immediata, entre l'Educador i l'Educand que també pot ser una relació Educador- Grup-Classe o Educador- Família.

El projecte d'ajuda estratègica passa per apropar-se a l'Alfons com a "*locus of control*", com a individu únic, per comprendre'l, o almenys intentar-ho, i, per mitjà de la comunicació ajudar-lo a madurar la seva orientació, les seves estratègies, en una paraula, la seva metacognició.

L'elecció d'un model que anomeno estratègic té, apart el que ja hem dit, una altra aspecte que jo considero decisiu. L'aprendre, especialment en el terreny de la instrucció, exigeix a l'Educand una tasca d'autoregulació, un exercici de la voluntat.

La sobrevaloració de la voluntat em preocupa molt. Crec que els Educadors ajudem quan demanem a l'Educand accions i tasques que ell pot realitzar amb èxit, si vol. L'Alfons [E.3.5] vol llegir. Quan el mestre li recomana la lectura i ell accepta la recomanació, està disposat a dur-la a terme, encara que no ho faci. Penso que l'escola li està demanant quelcom gairebé impossible. D'aquí el desànim que sent el noi en trobar-se de nou amb el "fracàs".

E.3.6. (Febrer de 1.994)

La mare de l'Eudald pensa que el seu fill és un noi desmotivats, que no li importen els seus resultats escolars. A l'aula sol tenir problemes de comportament. Enmig d'una explicació, per exemple, pot interrompre el mestre i formular una pregunta aparentment fora de context.

En intentar comprendre el procés, anem compartint un plantejament completament diferent del que l'escola i la família "suposen".

L'Eudald, des de molt petit, ha estat un nen inquiet, que cometia errors: Trencava coses, s'oblidava del més elemental, ... Tant els pares com els avis el corregien contínuament, "fent-li veure" com s'havia equivocat. Llavors venia el discurs de com calia comportar-se i com calia ser.

El nen manifesta un temperament molt primari. Primer fa i després pensa. Li costa molt ajornar la resposta, donar-se temps per reflexionar i preveure'n les conseqüències. No en sap. Llavors rep censures, que ell voldria evitar i vers les quals es desespera.

L'opció de l'Eudald ha estat abandonar el control d'algunes de les seves respostes. Els pares no l'entenen, els mestres tampoc. Les explicacions que ell els ofereix sovint no tenen ni cap ni peus.

L'elecció d'una actuació estratègica ens portarà a relativitzar els "resultats" conductuals. Un cop s'ha trencat el got, ja no podem recompondre'l. Cal recollir el trossos i, si pot ser, esbrinar com podem evitar la propera trencadissa. L'Eudald, amb el got fet miques i l'aigua vessada, es troba amb un reny més o menys agre, però sense solució per a la propera vegada que tingui un vas a les mans i s'acabi d'enfadar amb la seva germana.

L'ajuda estratègica s'emmarca en el camp de poder de l'Educand. Podem demanar a un nen que sigui a la seva cadira. Segurament és quelcom assequible per a ell, si vol seure o vol obeir la nostra indicació. La mateixa acció, no obstant, pot esdevenir enormement complicada per a un altre nen de la mateixa edat i en el mateix context, el qual també vol seure i complaure'ns.

En resum, amb l'actuació pedagògica estratègica demanem als Educands que executin tasques possibles per a ells, tasques que poden respondre a la seva voluntat. Es tracta de demanar-los que facin quelcom per tal que passin coses útils en el procés d'aprendre de cadascú.

3.3.- El mapa cognitiu de l'Educador estratègic.

"Los profesores se encuentran en la tierra de nadie de la educación, recibiendo cañonazos a diestro y siniestro y siendo, al mismo tiempo, innovadores y seguidores de la moda. Rendimos un homenaje a su autonomía en el mismo momento en que están siendo puestos en entredicho

por no haber conseguido llevar a efecto las nuevas prácticas que, como, los mismos autores reconocen, están basadas en corazonadas, buenos deseos y relaciones emocionales. " ¹

En planificar el context, posem per cas, l'Educador anticipa un tipus de relacions i resultats. El seu treball pren coherència d'acord amb finalitats expressades o implícites, les que ell considera valuoses. D'aquí que, mentre un Educador organitzarà el medi-aula amb la intenció de facilitar l'intercanvi i la relació d'ajuda entre els alumnes, un altre ho farà pensant en evitar-la. I potser tots dos ajudaran a aprendre els seus alumnes amb eficàcia i encert.

Crec que, per poder entendre i servir-se d'un enfocament d'ajuda pedagògica, convé conèixer-ne els referents que l'orienten, participar del mapa cognoscitiu on arrelen i es justifiquen. M'agradaria descriure el que proposo, el que jo crec que actualitzo en la meua intervenció, o, potser, el que em faria il·lusió dur a terme. ²

1.- El món que ens envolta potser és real però cadascú de nosaltres n'ha fet una representació, un mapa mental on no hi és tot, ni cadascun dels elements reals hi és representat de la mateixa manera que en els mapes mentals de les altres persones. Si jo tinc por de les rates, això no significa que tu també en tinguis o que les rates siguin perilloses. El fet que un alumne senti aversió vers la literatura anglesa no ens permet inferir que la Literatura Anglesa sigui desagradable o avorrida.

Canviar la "realitat" pot ser un repte de titans. Canviar la representació que ens n'hem construït és molt més factible i útil. Cadascú de nosaltres va pel món amb el seu model de la realitat; crec que hi ha evidències per acceptar que podem modificar-lo. Però per a això cal partir del supòsit que es tracta d'un model, no pas de la realitat. No és bo confondre **mapa mental i territori**

Els Educands necessiten i usen el seu model d'escola, d'Educador, d'ells mateixos, És un mapa, un constructe amb dades del real, filtrades, seleccionades, distorsionades per fer-les encaixar en el conjunt.

2.- Cada persona fa la millor elecció entre les que **considera** possibles. No pas les que **són** possibles. Els consells que donem als altres, sovint són sàviament refusats. L'opció d'experiència que proposem figura en el nostre model personal, però no sempre en el de l'altra persona.

Una de les tasques més maques de l'Educador és precisament la d'obrir en l'Educand opcions d'experiència. No pas pas fer-les-hi seguir, sinó obrir l'opció per tal que la persona la tingui a mà i en faci ús, si hi troba sentit.

Un alumne, per exemple, pot haver incorporat en el seu model un principi com aquest: "*Els meus resultats acadèmics depenen només de la quantitat d'estona que em passo davant els llibres*". Conec Educands, molts, que el tenen ben marcat aquest supòsit. La majoria no saben com fer-ho per dedicar una gran quantitat de temps a "estudiar". I naturalment, no ho fan. Llavors poden seguir demostrant-se que el seu principi és correcte: els resultats no són bons perquè no estudien. L'opció de dedicar-se a *aprendre* no existeix en el seu model.

3.- Com més **possibilitats d'elecció** m'ofereix la meua representació del món, millor. Sóc més lliure, tinc més recursos disponibles.

Imaginem un Educand, el qual, davant una matèria d'estudi, pot decidir sobre aquests punts:

¹ BENNETT N. (1976) "*Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*." Morta. Madrid, 1979. Pàg. 32.

² Veure CAYROL A. I SAINT PAUL J. (1984) "*Mente sin límites. La programación neurolingüística*". Robinbook, Barcelona, 1.994. Pàg.187.

- . aprovar el curs o no;
- . aprendre els continguts de l'assignatura o només superar l'examen que l'espera;
- . quins coneixements val la pena aprendre;
- . quines estratègies de treball li convenen;
-

La meua experiència m'ha fet veure que la majoria dels Educands que mostren dificultats no pren decisions reflexives i conscients sobre aquests punts; en el seu model, la possibilitat de fer-ho és pràcticament zero. Han estructurat una forma de respondre i la repeteixen automàticament. En realitat, es tracta de l'única opció que tenen.

4.- **Sempre comuniquem**, fins i tot quan fem els possibles per no fer-ho. La persona "parla" de mil maneres alhora. Algunes d'aquestes maneres es concreten en frases, paraules. Altres es trameten amb missatges no verbals de tipus molt diversos i gairebé sempre força difícils de descodificar correctament.

"La comunicació es mucho más que las palabras que emitimos; éstas forman solamente una pequeña parte de nuestra expresividad como seres humanos. Las investigaciones demuestran que en una presentación ante un grupo de personas, el 55 por ciento del impacto viene determinado por el lenguaje corporal - postura, gestos y contacto visual- el 38 por ciento por el tono de voz, y sólo el 7 por ciento por el contenido de la presentación".¹

5.- Per establir una bona comunicació amb una persona és bàsic **connectar amb el seu mapa**, el seu model del món. L'altre necessita donar sentit al nostre missatge i només pot fer-ho a partir del seu model de la realitat.. Voler-hi entaforar el nostre, apart d'una empresa impossible, em sembla un atemptat a la persona i al respecte que mereix.

El comportament de refús de l'Educand o el seu aparent cinisme tenen sentit en el seu món interior: potser és la millor opció que veu possible. Sense treballar la comunicació per tal d'enriquir el mapa mental, segurament avançarem poc. Fins i tot és probable que fem disbarats. L'Educand es troba sovint en una paradoxa: vol realitzar el projecte que se li proposa o se li exigeix, però, en el seu model, no hi ha opcions eficaces per fer-ho.

Fins i tot en el terreny de la producció industrial, sabem que els bons supervisors, s'ocupen més de com es fa la feina que no pas dels mateixos resultats. Cada treballador desenvolupa una tasca des del seu model del real. Hi ha molts camins per assolir un bon resultat. Si el que pretenem és una tasca ben feta, el més pràctic no és entossudir-nos en si s'ha fet o no; convé ocupar-nos de les persones que la fan i com la fan, facilitar-los la possibilitat de realitzar-la amb eficàcia, fent ús dels seus millors recursos.

6.- El **nivell inconscient** en la comunicació és el més decisiu. En cada segon les persones estem realitzant milers d'activitats de les quals no podem prendre consciència. Ja hem manifestat més amunt que la culminació de l'aprenentatge es troba en la competència inconscient.

Som enormement competents en moltíssimes coses, de les quals no ens assebeitem. Mentre escric, per exemple, respiro, regulo el sucre de la sang, mantinc la posició a la cadira, els meus dits es mouen sobre el teclat de l'ordinador, regulo l'entrada de llum als ulls, ... Puc anar posant la meua consciència successivament en diversos focus d'atenció. Però cadascun d'ells funciona sense que me n'hagi d'ocupar. I, d'alguns, és molt millor que no me n'ocupi.

¹ ARGYLE M. (1970) en O'CONNOR J.- SEYMOUR J. (1990) "Introducción a la Programación Neurolingüística". Urano. Barcelona, 1992, Pàg. 47.

7.- L'important d'un missatge no és el que "diem" sinó **la reconstrucció que en fan els receptors** i la resposta que hi donen. Potser vull trametre confiança i assoleixo exactament el contrari. Potser vull "motivar" un Educand i obtinc la resposta de sentir-se obligat.

L'Educador viu el seu model del món, l'Educand també. Una gran part del que passa entre ells és inconscient. Passa, però no se'n adonen. A vegades la feina de l'Educador consisteix en fer conscient allò que no ho és, per tal que l'Educand, o ell mateix, pugui millorar-ho, per mitjà de la reflexió.

Crec que moltíssims comportaments esdevenen automàtics. S'engegen per mitjà d'un estímul no sempre controlable i s'inicia un circuit d'activitat, en el qual la voluntat hi juga un paper molt esquitit. He ajudat a molts Educands, de totes les edats, a prendre consciència dels seus automatismes. El resultat ha estat un progrés clar: més eficàcia i, sobretot, més benestar personal.

Si no prenc consciència dels meus "xips" automàtics, aquests gairebé sempre són vistos com una sort o una calamitat (o no són vistos en absolut), quelcom que ens ha tocat fruir o patir, en lloc d'una acció humana controlada per elements no conscients.

8.- Qualsevol ser humà és sempre **més complex que qualsevol teoria** per descriure'l. És tan fàcil diagnosticar amb una teoria a la mà, ... i equivocar-nos de mig a mig! Crec que al planeta blau hi vivim uns sis mil milions de persones: sis mil milions de models del món. Quantitativament sembla força improbable que algun, o alguns, d'aquests models del món expliquin tots els altres.

L'ajuda estratègica es basa sobretot en aquest fet. L'Educand amb qui estic en comunicació és molt més complex que totes les teories juntes. Ara i aquí està actualitzant la seva orientació personal. N'endevino alguna espurna, a partir de la qual treballaré per facilitar-li el creixement i l'aprenentatge. Els efectes de l'experiència no els puc calcular ni preveure en la complexitat de la persona. En sé només una espurna. La resta és qüestió de la seva saviesa orgànica.

9.- **Els recursos estan en la persona.** Allò que no surt bé ara, gairebé sempre ja ha sortit bé abans, o pot sortir bé en el futur. És més pràctic ajudar l'Educand a descobrir els seus recursos que donar-los-hi nosaltres com un instrument adequat i garantit.

He passat moltes hores amb els alumnes compartint recursos i estratègies. Ells ho han valorat molt. No es tracta d'ensenyar tècniques, les quals s'han dissenyat, inevitablement, sobre un model, que no sempre és congruent amb el dels Educands. Es tracta de compartir projectes i estratègies nostres per eixamplar les nostres possibilitats d'elecció. El que ha descobert el company pot ser molt útil per a mi, si tinc la llibertat d'adaptar-ho, refusar-ho, posar-ho en crítica.

10.- **El marc** a partir del qual es percep una situació determina en bona part el significat que li donem. Podem analitzar el mateix fenomen des d'òptiques fins i tot oposades.

Podem situar els fets en marcs diversos. La lectura tanmateix oferirà resultats també diversos. La conducta rebel d'un Educand la podem emmarcar en els seus valors personals, o en la seva necessitat de comunicació, o contemplar-la com un dels pocs recursos que ha après per relacionar-se, ... El marc del rendiment acadèmic donarà un sentit als resultats d'un Educand; el marc de l'aprenentatge n'hi donarà segurament uns altres, ...

L'Antoni té nou anys. Ve al meu despatx acompanyat per la seva mare. No tinc cap mena d'informació prèvia del nen ni de la família. La meua relació d'ajuda comença pràcticament en blanc, sense prejudicis.

Intento sintonitzar amb l'Antoni. Em refusa. Es defensa. Els braços creuats damunt la meua taula, amaga la cara i simula dormir. Li faig un parell de demandes d'informació: edat, col·legi, ... Passa la resposta a la mare, la qual, sense cap mena de sorpresa, l'accepta. A poc a poc el nen es va desplaçant cap a ella fins a seure a la seva falda i adormir-se.

Escolto la mare. En parlar de l'Antoni se li humitegen els ulls. Miro d'anar compartint el seu món interior, el seu mapa.

L'Antoni la preocupa. L'ha portat al metge. No se li ha descobert cap problema. Veu bé, sent bé, menja, dorm, ... És esquerrà i, durant una època, a l'escola, el varen obligar a treballar amb la mà dreta. La mare va intervenir per corregir-ho i va aconseguir que li deixessin usar l'esquerra.

Els pares, fins fa un parell de mesos, treballaven en horaris imprevisibles. El pare continua fent-ho, la mare ha canviat la seva dedicació a la feina per atendre les necessitats familiars. L'Antoni és el petit de casa i sempre s'ha trobat amb uns pares sobreocupats i imprevisibles en la seva presència a casa.

La mare diu que l'Antoni és un nen dispers, amb dificultats d'atenció, desinteressat. Poques vegades el veu content. Es diu a sí mateix que és dolent, que el castiguen sempre a ell, que només rep censures i renys.

Tinc la impressió de trobar-me davant un nen molt sensible. La mare m'ho certifica: "Tot és cor". L'afecta molt com se senten els altres.

La mare, amb l'Antoni a la falda, adormit, fa un parell de reflexions finals, amb la meua ajuda, que em semblen molt interessants per poder iniciar una intervenció facilitadora:

1.- L'Antoni davant qualsevol repte o exigència, veu que fracassarà, que no se'n sortirà. Es desanima i abandona.

2.- Pot passar-se hores jugant amb els amics o tot sol, sempre i quan sàpiga que la mare hi és, que és a prop i pot connectar amb ella si ho desitja.

El nen, a l'entrevista, és la imatge del benestar. Li hem respectat la seva opció de dormir, i a més a la falda de la mare. També és la imatge de l'abandó, com si pensés que ningú no pot ajudar-lo i, per tant, no cal amoinar-s'hi.

El mapa de l'Antoni és confós amb la realitat de l'Antoni. El fet que ell no "vegi" opcions per assolir el que vol el porta a no fer res per assolir-ho, com si, realment, no hi hagués cap mena de sortida.

A partir de les seves necessitats el nen opta per un tipus de comportaments, els quals, evidentment, no li permeten sentir-se com ell necessita sentir-se. Crec que busca un sentiment de seguretat i valoració personal i que el busca malament: la mare no el comprèn i ell no troba la manera de controlar el seu medi. Les seves possibilitats d'elecció són escasses. Les que necessita segurament no existeixen en el seu model del món.

Per connectar amb el seu mapa, podria iniciar una conversa amb ell i anar compartint elements de la seva experiència. Però ell no m'ho permet. És la mare qui pren la iniciativa i ell, amb plena consciència, la hi cedeix. Fins i tot li ho verbalitza.

L'Entrevista ha durat una hora i mitja. La mare s'ha tranquil·litzat, respira millor, fa molta estona que no se li humitegen els ulls, somriu. No puc saber quina és la

descodificació que aquestes dues persones faran dels missatges rebuts. Hi ha un parell d'indicis que crec positius: La mare em demana si pot trucar-me i tornar un altre dia i l'Antoni rep molt bé una carícia meva.

He intentat emmarcar l'experiència a partir d'unes coordenades noves. He compartit amb la mare el sentiment d'inseguretat de l'Antoni i li he fet algunes propostes de canvi:

a.- Assegurar-se d'informar el nen d'on són els pares en cada moment, què faran, en quin lloc, de quina manera l'Antoni pot posar-se en contacte amb ells, quin és el projecte familiar diari, qui trobarà a casa quan torni de l'escola, ...

b.- Oferir al nen un període diari de contacte amb la mare, de tu a tu, sense els germans. Un període breu, en el qual la mare estarà pendent només d'ell. Si pot ser, repetir-ho amb el pare, tot i que, per l'horari de treball que fa, sembla una mica més complicat.

c.- Ajudar l'Antoni a anticipar petits espais de temps. Demanar al nen que faci el projecte del que vol fer. Es tracta sobretot d'anar per davant dels aconteixements i poder-los preveure, en lloc d'anar responent a les diverses eventualitats imprevisibles que se li ofereixen.

Tot plegat gira entorn d'un intent d'ajudar a refer els mapes mentals a partir d'elements que hem pogut introduir-hi en l'entrevista. La mare estava intranquil·la, jutjant el seu rol i l'encert del seu paper. Ara, crec, es troba pensant en les necessitats de l'Antoni i en les seves, per tal d'oferir-li una mare una mica més satisfeta i relaxada.

3.4.- Actors i Escenaris.-

On es realitza l'ajuda estratègica? Probablement en qualsevol relació entre persones, presents o no. Els pares, els mestres de taller, els directors d'empresa, els monitors d'Esplai, els infermers, els guàrdies de la circulació, ... poden, i de fet realitzen o intenten realitzar, activitats enfocades a l'ajuda estratègica.

Els Educadors, evidentment, amb més motiu que ningú, paticipem en les relacions personals amb una intenció palesa, conscient i planificada, d'ajudar. I ho fem en llocs i situacions específics: l'aula, el despatx del tutor, el grupet de treball, la reunió d'avaluació, ...

Dia a dia, amb molts errors i tammateix, suposo, algun encert, persona a persona, he anat dibuixant-me el meu paper d'Educador: una espècie de guió de treball. Hi veig com a mínim dos grans grups de funcions ben diferenciats:

A.- El primer afecta la **planificació**, el disseny curricular en tots els seus aspectes, la programació d'ofertes i tasques, la construcció de contextos, ... L'Educador fa un treball previ, fora de context: elegeix uns continguts, una organització de l'escenari, en funció de com anticipa la feina pedagògica.

B.- La segona es concreta sobretot en la **intervenció**, el contacte directe amb els Educands, de forma personal o en grup, la gestió de la vida de l'aula, o de la relació de tu a tu en contextos segurament ben diferents, alguns d'ells imprevistos.

Alhora, l'Educador realitza dos grans grups de tasques, en cadascuna de les funcions que he esmentat:

A.- Una tasca de **reflexió** i aprenentatge, avaluació i realimentació, individual o col·lectivament. La seva planificació és qüestionada per l'experiència i les dades que li aporta. En intervenir, tanmateix, obté informació sobre l'adequació del seu treball d'ajuda. Penso en un Educador crític, reflexiu, que s'incorpora ell mateix en el context com a subjecte que aprèn, resol problemes, formula hipòtesis i en treu les seves conseqüències;

B.- Alhora executa, no pot parar de comunicar, està en relació de forma continuada, volguda o no: la seva reflexió aboca en un **treball pràctic** en contextos reals, on es contextualitza el pensament i se'n fa Pedagogia.

És a dir, cadascun dels dos blocs d'activitats pot ser enfocat des de l'angle de l'acció i des del de la reflexió.

El professional de la Pedagogia necessita, penso, tots dos enfocaments i, d'alguna manera, els desenvolupa. A vegades d'una forma planificada; a vegades, espontàniament, sense ni adonar-se'n. Només cal anar a la sala de professors d'un centre a l'hora del cafè i escoltar una mica per adonar-se de la mena de procés reflexiu que s'hi realitza. Se'n poden extreure aprenentatges molt interessants i orientadors.

En l'entrevista amb l'Antoni i la seva mare hi ha una planificació pensada i realitzada "a priori": El lloc, la forma de comunicar-nos, els instruments que poden ajudar-nos, l'estil d'ajuda que pretenc.

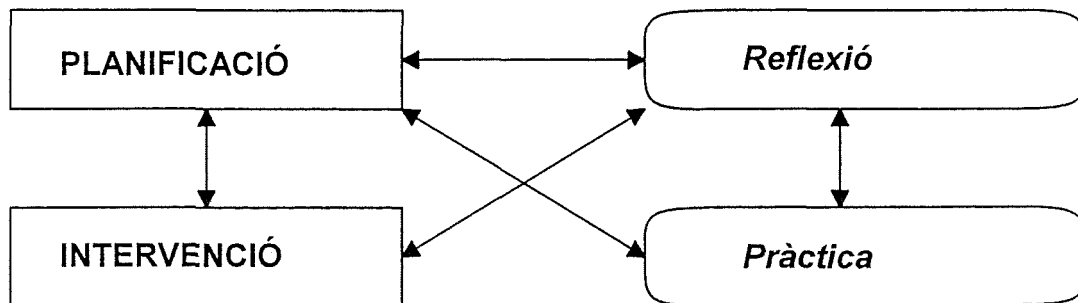
En iniciar el contacte, es produeixen canvis i adaptacions. Ens anem certificant o corregint mútuament els punts de vista. Passen coses. Construïm hipòtesis. Formulèm objectius i projectes. La planificació s'omple de continguts.

Fora de context, no puc preveure com és l'Antoni, com se sent, què espera la seva mare, quins aspectes la preocupen. És difícil contemplar la possibilitat que el noi dormi una llarga estona. Però passa.

Alhora estem actuant i reflexionant. Emetem missatges i estem interiorment recomponent hipòtesis i objectius. Fem suggeriments i n'escoltem la resposta.

Fig. 2.- Les accions de l'Educador estratègic.

L'AJUDA PEDAGÒGICA



3.4.1.- L'aula.

L'Educador treballa en uns entorns propis, com qualsevol altre professional. Si volem destinar una habitació a sala d'estudi, l'organitzarem d'una forma. Si hi volem cuinar la prepararem d'una altra. L'escenari es defineix d'acord amb l'acció dramàtica prevista.

La "mise en escène" de la peça dramàtica es va fent d'acord amb un resultat anticipat: l'espectacle. Es planifica l'acció. Alhora, els actors hi intervien, assagen, comproven. I reflexionen, per corregir, tant l'escenari com l'acció dramàtica. Malgrat tot, sorgiran imprevistos: l'actor afònic, l'error en la rèplica, una fallada en l'equip de so, ... plantejaran situacions noves, contextos vers els quals caldrà respondre.

L'escenari del pedagog n'està ple d'imprevistos. El llibret conté només un esbós del que serà la dramatització i l'experiència. Cal tenir a punt un catàleg de recursos i respostes, un model d'intervenció en contextos que, suposadament, ens sorprendran i ens desorientaran.

A l'aula hi conviuen uns quants alumnes. Alhora, es troba integrada en una organització, governada per uns acords i unes normes col·lectives. Físicament, hi ha un espai delimitat, un mobiliari, uns recursos, una estructuració del temps en funció de les tasques i les intencions educatives.

Quan, en el seminari de formació, plantejo als docents un enfocament estratègic de la intervenció educadora, normalment em formulen objeccions molt oportunes i ben fonamentades: no és possible atendre cadascun dels Educands de forma personalitzada, la diversitat aclapara, no podem estar atents a cadascun dels alumnes i la seva actitud, vivència, processos, ...

Tot això és molt real, molt viu, però només si mantenim fora de focus els supòsits que ho fonamenten. És a dir, donem per suposades una colla de coses que, probablement, caldria discutir i contrastar.

La visió tecnològica, la metàfora de la cadena de producció [1.4], ens porta sovint a veure l'Educador com l'agent de l'aprenentatge: allò que s'aprèn és allò que s'ensenya. I es comprova el que s'ha après d'acord amb les respostes dels alumnes a unes qüestions determinades. A l'alumne li queda un marge de maniobra força esquit: acomplir amb el que s'espera d'ell o no; contestar correctament o no. En el benentès que el judici de la correcció de la resposta correspon al professor, i als seus criteris.

Estic pensant i proposant un tipus d'"aula" en la qual l'organització de l'experiència i l'activitat pren més aviat la forma de taller. Es tracta de crear un context hipotèticament ric en possibilitats d'experiència. El temps i el treball del professor deixen de ser transmissius i directors, per ser facilitadors i orientadors.

L'aprenentatge formal demana normalment contextos adients, realització de tasques, integració d'informació, ... Demana, tant a l'Educador com a l'Educand, un treball, una direcció de la pròpia activitat, un exercici de la llibertat i la responsabilitat personal. I això no és fàcil en segons quins contextos i sistemes de comunicació.

Abans d'iniciar qualsevol activitat pedagògica, l'Educador planifica, preveu, anticipa, pren decisions sobre diversos elements del procés d'ajuda. Concreta la seva intenció d'ajudar. Prepara l'escenari.

L'Educador s'ocupa del context, de com funcionaran les coses, què faran els alumnes, amb quins recursos, com els ajudarà, ... El tipus de problemes que *existeixen* per a ell, evidentment esdevé quelcom important. No és el mateix *defensar-se* d'un ambient previst com a conflictiu o perillós, que anticipar un clima estimulants amb alumnes motivats i il·lusionats pel que se'ls ofereix.

Cadascun dels tipus d'actuació pedagògica demana un context adient. Una aula on l'Educador assumeix la funció de transmissor i controlador, difícilment oferirà opcions d'intercanvi amb els alumnes, de tu a tu, al ressó de les seves demandes i dificultats.

El tipus de criteris, o preocupacions, que viu l'Educador apareixeran reflectits en les decisions que pren en diversos camps a l'hora de planificar el seu context de treball.

N'anomenaré cinc, d'aquests *campus de decisió*. Són els que, al meu entendre, en sessions de formació continuada, els professionals veuen com a significatius.

3.4.1.1.- L'Espai.

A les aules actuals de Primària, el nombre d'alumnes ha disminuït en referència a no fa gaire temps. Aquest fet alleugereix les coses. Teníem, fa quatre dies, unes aules superpoblades, on els nois i noies havien de viure en públic gairebé totes les hores escolars. La interacció era quelcom més aviat sofert que no pas buscat i fruit.

Penso en una distribució de l'espai on els alumnes se sentin lliures, puguin moure's amb comoditat, elegir, en bona part, les interaccions que viuen, isolar-se en els moments que ho necessiten, fer un ús còmode de qualsevol recurs didàctic que el medi pugui oferir, ...

"De aquí la necesidad de elaborar estudios para revelar la influencia relativa de los elementos constitutivos del entorno material de la clase. Entre estos elementos las distancias entre los compañeros, concretadas por los conjuntos de mesas-sillas, tienen necesariamente un rol importante en los intercambios interpersonales, dado que condicionan el uso de los medios de comunicación".¹

Convé mantenir obert el canal de comunicació amb els Educands per avaluar l'espai de l'aula i la seva organització. Ells proposen sovint estructuracions dels mobles i els recursos molt intel·ligents i adaptades als seus projectes i necessitats.

3.4.1.2.- El temps.

Són molts els nois i noies, adolescents o joves, els quals manifesten unes dificultats notables per administrar el seu temps. Imagino que hi ha tammateix molts adults en aquesta situació. És un aprenentatge que no tothom ha pogut desenvolupar. A l'aula, sovint no poden viure l'experiència de fruit del propi temps, la majoria de les coses estan decidides i l'alumne el que ha de fer és complir amb la previsió que li ve donada.

Per aprendre a ser lliure cal ser lliure, o millor encara, sentir-se lliure. Cal tenir temps per equivocar-se, distreure's, fruit del treball planificat per un mateix,...

L'Educador estratègic necessita aules on els Educands, amb el seu recolzament i orientació, decideixen com utilitzar el temps, què fer i com fer-ho, ... En el taller, cadascuna de les persones pot elegir una tasca pròpia i desenvolupar-la al seu ritme, amb les seves estatègies personals. L'Educand, llavors, acut a l'Educador, quan ell decideix que ho necessita, i li demana ajuda en la direcció que creu important..

¹ VAYER P.-DUVAL A.-RONCIN Ch. (1991) "Una ecología de la escuela". Paidós, Barcelona, 1993. Pàg. 108.

L'organització tradicional de l'aula, centrada en l'Educador, complica la feina estratègica. Es fa difícil l'exercici de l'autonomia dels alumnes, l'autoavaluació, el contacte informal amb l'Educador i amb els altres Educands. D'alguna manera el temps és quelcom que controla i administra una autoritat, a vegades sense escoltar prou les demandes i significats dels Educands.

Vivim en un medi sobrestimulant: sorolls, imatges, propostes dels mitjans de comunicació, van cridant-nos l'atenció contínuament. Podem passar-nos dies sencers responent a l'estimulació ambiental. Ens dirigeixen, si és que ens deixem dirigir. M'imagino una aula on els alumnes poden preveure el que passarà i fer-hi els seus projectes.

Respondre és una activitat habitual, en el nostre macrosistema; projectar no ho és tant. Entenc que els Educands necessiten aprendre a decidir, afinar els seus interessos i objectius, gestionar el seu temps. És un exercici de llibertat personal bàsic. I per a això calen períodes de temps i contextos on sigui possible fer projectes i experimentar l'autodirecció.

L'Educador estratègic no pretén de cap manera administrar el temps de l'Educand; l'ajuda a administrar-lo. I en aquest procés d'aprenentatge es produiran errors i potser problemes i dificultats. Estic convençut, però, que es tracta de quelcom fonamental en la formació saludable de la persona.

3.4.1.3.- Les tasques o ofertes d'experiència.

És poc probable que un Educand aprengui Matemàtiques sense resoldre problemes, manejar números i quantitats, calcular, rebre informació matemàtica, ... El tipus d'experiència que s'ofereix a l'aula ve emmarcada pel *curriculum*, evidentment. L'Educador planifica una oferta d'experiència partint del supòsit que facilitarà l'aprenentatge. L'elecció té lloc d'acord amb uns criteris, els quals es trobaran en el disseny curricular del centre, o provindran d'una altra banda. El que veig improbable és que la selecció de propostes d'experiència es faci sense algun element que li confereixi coherència. I no descarto el de "seguir el llibre de text", per esmentar una opció potser més practicada del que voldríem pensar.

No hi ha cap necessitat que l'oferta d'experiències sigui lineal, una darrera l'altra segons un ordre previst. La seqüència d'aprenentatge i la seqüència d'ensenyament no són necessàriament identificables. Tampoc no hi ha cap necessitat objectiva d'oferir als Educands el mateix per a tots, ni en el mateix moment, ni a la mateixa velocitat.

Les tasques que proposa l'Educador són això: propostes que l'Educand troba, o instal·la, en el context Educatiu i vers les quals té una opinió, unes actituds i, segurament, uns hàbits. La forma de proposar-les i realitzar-les és quelcom que admet mil variacions.

Crec, però, que el tipus de tasques condiciona molt l'aprenentatge. Hi ha tasques on es tracta de repetir, altres on la qüestió és aplicar una norma o un hàbit; altres que pretenen estimular el raonament i la reflexió; i, també, calen tasques de caire creador, obertes a qualsevol suggeriment o resposta.

És difícil aprendre Matemàtiques amb tasques repetitives o resoldre problemes de Física havent de reinventar en cada cas els algorismes necessaris. Cadascun dels continguts d'aprenentatge demana un tipus de tasca. La proposta indueix, d'alguna manera, un procés cognitiu determinat, la qual cosa no significa que necessàriament es produeixi. Un Educand amb bones estratègies per a la repetició, probablement intentarà retenir conceptes per aquest mitjà, i, com és d'esperar, després no podrà fer-los servir, en altres situacions o projectes.

L'Educador Estratègic escull la tasca i, en el seu moment, acompanya l'alumne o els alumnes en el seu procés d'afrontar-la i realitzar-la amb èxit, després de més o menys errors o marrades.

3.4.1.4.- Direcció de l'aula.

L'Educand necessita direcció, referents, una autoritat que li permeti saber on és, què s'espera d'ell o ella, què se li demanarà, com serà avaluat/da, Sense un medi estable, ordenat i, en bona part, previsible, prendre decisions esdevé una empresa feixuga i normalment desmotivadora. Genera malestar, inseguretat, sovint la cessió del control personal al medi present.

Els educadors fem un magre favor als nostres educands si renunciem a l'exercici de l'autoritat. (No pas al del poder o la coacció). Un Educador congruent amb ell mateix, capaç de comunicar-se bé, respectuós, és una garantia d'ordre, seguretat i autodisciplina per als educands.

El director d'orquestra marca als seus músics el desenvolupament de cada compàs de la composició. Té la batuta. En tot moment és present, serveix de referència. A la fi, els aplaudiments són principalment per a ell.

El pedagog dirigeix una orquestra en la qual cadascú, en moltes estones, pot tocar una peça pròpia, si no és que necessàriament l'està tocant sempre. Es tracta de moltes melodies simultànies que a vegades es contradiuen i a vegades harmonitzen.

En alguns moments caldrà una direcció per a tot el grup, caldrà prendre la batuta i marcar el ritme; en altres el més convenient serà facilitar les coses per a que cadascú prengui la iniciativa i generi experiències i aprenentatges propis.

Veig dos estils de direcció gairebé oposats: en el primer l'Educador assumeix la responsabilitat d'una forma gairebé total: fa sonar la melodia que ell/a desitja o creu més encertada. En el segon, l'Educador estructura la situació didàctica de forma que els alumnes generin els seus projectes, naturalment amb l'orientació i ajuda que calgui. Entenc que el primer model demana a l'Educador una despesa d'energia enorme, en activitats de control i vigilància, mentre que el segon parteix d'un treball pedagògic on la direcció i el control esdevenen secundaris. Hom està interessat en altres coses.

En amdós casos hi és present l'exercici de l'autoritat. L'Educador estratègic opta pel segon. Els Educands s'orienten en un context acollidor, ben definit, on és possible prendre decisions i valorar-ne les conseqüències.

3.4.1.5.- La definició del propi rol. [3.3.]

Davant un grup d'alumnes l'Educador es posiciona i adopta el paper que ell hi vol desenvolupar. Els Educands aviat faran la seva avaluació tant de la persona de l'Educador com de quina és la manera més adient de relacionar-s'hi.

La rutina, el costum, les ideologies no explicitades, el *curriculum ocult*, poden esdevenir, en bona part, els directors del tipus de comunicació que l'Educador proposa als Educands.

Considero fonamental que l'Educador, com a mínim per al seu benestar personal, realitzi la seva feina d'acord amb una autodefinició de rol clara i tramesa als Educands de forma congruent i explícita.

Difícilment som capaços de comunicar bé amb els altres si no ens comuniquem bé amb nosaltres mateixos. Per tal que el receptor pugui fer-se una idea clara del que dic, convé que jo sàpiga amb claredat què vull dir, o que pugui estar obert a descobrir el que estic "dient".

L'actitud estratègica s'orienta d'acord amb les respostes que l'Educador dona a unes qüestions-clau, per a mi, bàsiques:

1.- De què pot assumir la responsabilitat i de què no? Quan l'Educador assumeix la responsabilitat sobre processos vers els quals no té poder, normalment genera i trameta malestar. Ajuda poc, si és que ajuda. Crec que l'Educador té la responsabilitat d'*ajudar a aprendre*, no pas de *fer aprendre*. Per tant la seva feina, que no és poca, és la de treballar per tal que els seus alumnes *puguin* aprendre allò saludable i útil per a ells..

2.- A què dedicarà el seu temps? Quin tipus de tasques considera fonamentals o primàries en la seva ajuda pedagògica? Conec Educadors que dediquen hores i hores a la "correcció" dels productes dels seus alumnes, els quals només miren si la qualificació final és la suma correcta de les parcials. Altres, tot i que contesten els treballs dels alumnes, consideren més útil dedicar el seu temps a altres ocupacions: parlar amb ells, col.laborar en la tasques, orientar-los en el terreny de les estratègies, ...

3.- Quin tipus de relació espera i demana als seus alumnes? Hi ha Educadors que "necessiten" ordre, silenci, que tot estigui previst, ... Altres prefereixen un clima més espontani, prenen decisions sobre la marxa, adapten els horaris o les tasques a les demandes dels Educands, ...

Crec que no és tan important el que fa l'Educador com la seva congruència personal amb el que fa. Estem en període de reforma i, possiblement, hi ha més d'un professional que està fent coses en les que no creu o que no considera útils i importants. Mal assumpte!. Els missatges que rebran els alumnes possiblement seran creuats o contradictoris. Patirem tots, alumnes i professors.

He vist aules aparentment molt rígides i estructurades on els alumnes se sentien còmodes i lliures. El marge de decisió personal no era massa ample, però l'aprofitaven molt bé. El professor havia establert una definició clara de la situació. Ell s'hi sentia orientat i els alumnes també.

Podríem pensar que tots plegats estariem millor en una situació més oberta. Jo crec que no: portaria conflictes i malestar. El professor no s'hi sentiria còmode i, evidentment, la seva comunicació amb els alumnes no tindria la transparència que té.

4.- Quin són els objectius que ell pretén realitzar, els seus objectius, els que li permetran avaluar i ordenar les decisions que va prenent al llarg del procés? Em refereixo als objectius de l'Educador, no pas als que "*ha d'assolir l'Educand*". Entenc que els professionals ens podem ocupar de l'ajuda, en forma d'ensenyament, assessorament, orientació, ... i que és en aquest àmbit on podem formular els "nostres" objectius. Amb altres paraules, l'Educador treballa en el terreny de l'ajuda; i la qualitat de la seva ajuda potser vindrà definida pels resultats dels Educands. Només *potser*. Hi ha molts elements mediatitzadors que afecten el procés. [2.4]

Si preguntem a un Educador quins són els millors alumnes i per quina raó considera que ho són, ens trobarem amb sorpreses. Apareixeran les seves intencions educatives, les més fonamentals, sovint poc conscients. És per això que considero bàsica la reflexió i definició explícita de les finalitats més profundes que l'Educador està interessat en desenvolupar.

5.- Quines ofertes d'ajuda personal farà al grup-classe? Admet l'entrevista de tu a tu? Estarà sempre accessible als alumnes o només en alguns moments? Quin tipus de proposta didàctica coneix i creu adequada? ... [1.11]

E. 3.8.- (Curs 1.991-92)

En el Programa d'Educació Compensatòria vaig tenir l'oportunitat de coordinar el treball d'un grup de mestres de diversos centres. Ens trobàvem un matí a la setmana i fèiem el seguiment i l'avaluació de les diverses ofertes i projectes que, per mitjà del Programa, els Educadors havien iniciat o volien iniciar en cadascun dels centres.

Els nostres Educands eren nois i noies amb risc de Marginació Social. La seva integració a la vida escolar portava dificultats als mestres i intentàvem ajudar-los. Una d'aquestes dificultats va manifestar-se en forma de pregunta: *"De quina manera un mestre pot organitzar la seva classe de manera que tots els alumnes aprenguin, que s'obrin oportunitats d'experiència per a tots?"*.

Vàrem començar a treballar sobre aquest punt amb l'intent d'oferir a les escoles recursos senzills per progressar en aquesta direcció. En un primer pas vàrem veure la necessitat de contestar-nos una altra pregunta: *"Què fan habitualment els mestres per ajudar a aprendre als seus alumnes?"*. Pensàvem que era convenient que els recursos que els oferísim fossin fàcils d'inscriure en el context habitual de la classe i també en l'orientació viscuda pels professors.

Les dotze persones del grup provenien de cicles diversos, des de Preescolar a Segona Etapa d'EGB. Tot i això l'acord va ser fàcil: Els mestres *"expliquen"*, *"proposen exercicis"*, *"usen un llibre de text"*.

Vàrem seguir treballant en la recerca de models d'explicació, de proposta d'exercicis i d'us del llibre de text. A la fi vàrem escriure un document titulat *"Propostes per a tothom"* i el vàrem oferir a les escoles que participaven en el Programa.

D'aquesta experiència en treuré només una conclusió: la varietat en les tasques que s'ofereixen és força escassa. Diria més, la varietat en la realització contextualitzada de cadascuna de les ofertes també ho és. El grup no veia possible introduir elements nous que obliguessin a executar canvis contextuals o que demanessin als Educadors un posicionament crític vers algun aspecte fonamental de la seva feina.

L'Educador estratègic, per fer-ne un esbós telegràfic, es considera persona, únic, divers, i amb tot el dret a ser-ho. A l'aula dissenya un context on pugui dedicar bona part del seu temps a avaluar, informar-se, escoltar, compartir l'experiència d'aprendre dels alumnes.

L'Educador tradicional era sobretot un transmissor d'informació i coneixements. Els alumnes anaven a l'escola a aprendre el que els ensenyaven. La nostra cultura ofereix als alumnes informació abundant en molts terrenys, informació però de canal unidireccional. Els alumnes no poden preguntar fora del context que se'ls defineix, els costa trobar maneres per comprovar el que saben i plantejar el que no han pogut copsar del missatge, ...

L'Escola, l'ensenyament, al meu entendre, serveix sobretot per completar, organitzar, allò que els alumnes han rebut per altres vies. Una "explicació" a iniciativa de l'Educador té molts trumfos per avorrir els alumnes; mentre que el col.loqui, l'intercanvi, el compartir idees i descobertes esdevé motivador i engrescador.

Imagino una aula on els alumnes poden prendre decisions en molts moments. Els plantejaments didàctics esdevenen ofertes, no pas imposicions. L'Educand va a l'aula a fer-hi quelcom que ell vol fer, en el context que li ofereix l'escola. Per tant la direcció

esdevé mediata, per mitjà de la situació creada. La funció central de l'Educador és la d'ajudar, col·laborar, suggerir, organitzar, ... més que la d'ensenyar, en el sentit de prescriure el que cal aprendre.

A l'aula, l'Educador estratègic posa per davant la seva relació amb l'Educand com a mitjà i medi d'aprenentatge i ajuda pedagògica. Tots els Educadors mantenen una relació amb tots els educands. La qüestió és quina mena d'intercanvi busca l'Educand, des del seu rol i la seva orientació personal. L'organització del context evidentment condiciona el tipus de relacions possibles.

Si partim d'un tipus de disseny del context de l'aula, llavors és molt probable que certs tipus d'actuació siguin difícils o gairebé impossibles. Per exemple, una direcció immediata, constant, de l'activitat del grup-classe ocuparà pràcticament tot el temps de l'Educador. Si considerem que aquesta és la millor ajuda, no hi haurà res a dir. Però si el que pretenem és algun altre tipus d'actuació d'ajuda, llavors ens caldrà veure com la fem còmoda i possible.

E.3.9.- (Gener de 1.988)

Un grup d'alumnes de Vuitè, en una sessió de Tutoria, em demanen que els ensenyi a "empollar". *"El professor de Natus, em diuen, ens tracta molt bé i l'apreciem. Però, cada examen, suspenem gairebé tots i ell s'enfada. Si sabéssim empollar ..."*

La demanda em sorprèn. No sé com enfocar-la. Els alumnes no volen aprendre "Natus". Volen aprovar l'examen i no saben com fer-ho. El mestre els cau bé, i pretenem estalviar-li el disgust del resultat del proper examen.

Habitualment, dels vint-i-set que componen el grup, només dos o tres se'n surten. El professor ho atribueix a mandra i desinterès. Han intentat parlar-li i fer-li saber el seu punt de vista. No se n'han sortit. Han provat els canals més diversos, des de la carta al poema i fins i tot el "pòster" i la tira còmica. La relació professor-alumnes és, crec jo, excel·lent. El problema és l'examen i com l'entenen el professor i els alumnes.

Els pregunto com han intentat ells, individualment, resoldre la situació. Intueixo que el seu medi familiar, on s'espera que estudiïn, no és el més adient per fer-ho. Alhora, la majoria han anat de fracàs en fracàs. I això naturalment desmotiva.

Em fan saber que ells han parlat del tema i que la seva opció és aprendre a empollar. No n'hi veuen cap més. Però empollar és un pal i no tenen temps, ni ganes, ... caldria dedicar-hi moltes hores.

Demano als que se'n surten si volen explicar-nos com ho fan: quant temps hi dediquen, què fan a la classe, com "empollen". ... Alhora proposo a la resta que estiguin observant quins trucs o recursos els poden ajudar i creuen poder dur a terme còmodament.

En un primer moment les aportacions són molt esquemàtiques, però es concreten a mesura que els alumnes van demanant detalls als seus companys. Apareixen moltes formes d'"empollar".

En transcriure només una. Em sembla un bon exemple de com processen els Educands.

La narra un noi petit i escanyolit, rialler, amb un posat d'astúcia:

- Jo per empollar, començo per buscar en el meu cap una cosa que ja sé, que la sé molt bé i, per tant, no em caldrà aprendre-la. Per empollar les Natus faig servir l'armari de la meua habitació. Me'l sé de pe a pa, lleixa a lleixa, calaix a

calaix. A més sé què hi ha a cada lloc. Me' l puc imaginar dintre el cap sense cap mena d'esforç.

Llavors agafo les Natus i miro el que ja sé de cada lliçó. I ho poso dintre l'armari. Amb els mitjons, per exemple, l'esquema aquell dels artròpodes, ... i vaig fent. Primer hi poso el que ja sé de cada tema. Després torno a mirar el llibre i hi vaig afegint més coses, fins que penso que ja tinc l'armari ple. I ja està. Quan jo vull, puc recordar l'armari i em van venint al cap les coses de Natus que hi he posat. No totes, eh! D'algunes no me'n recordo. A l'examen, recordo l'armari i ja està. Vaig contestant les preguntes.

L'Educador, escoltant l'alumne, aprèn, descobreix recursos que podrà facilitar a altres Educands del grup. En el treball col·lectiu, van sorgint altres estils de procés per memoritzar: preguntar-nos ho, imaginar a partir d'una pel·lícula, fer paraules amb les inicials del que volem recordar, ... Els Educands estan atents a com ells fan les coses i, alhora que en prenen consciència, poden aprendre a valorar l'encert de l'estratègia en relació al que pretenen.

En el proper examen varen aprovar gairebé la meitat del grup. Alguns no varen estudiar gens. Havien canviat una creença important: calia recordar per a l'examen, no pas passar-se hores davant el llibre. Calia trobar la manera de recordar. I d'això no n'havíem parlat explícitament a la sessió de Tutoria.

3.4.2.- El despatx del Tutor.

No és mateix treballar en un despatx, amb un sol educand, que en un grup-classe amb setanta universitaris. Però, en ambdós llocs, es donen fenòmens paral·lels. Les persones pensen, imaginem, interpreten, responen, aprenen. Es produeix una activitat personal interior, sovint invisible.

En l'entrevista de tu a tu l'educador té unes possibilitats força més grans de "llegir" amb encert els missatges de l'educand. En un grup, l'empresa es torna més complicada: l'abundància de missatges simultanis ens obliga a seleccionar fortament les dades de l'observació. L'Educador respon més al col·lectiu que no pas a les persones concretes i als seus missatges i comunicacions. Tot i això, les intervencions de l'educador són rebudes de forma personal, potser mediatitzada pel grup, però, al cap i a la fi, reinterpretades i viscudes per cadascú.

L'Educand a vegades prefereix l'ajuda individual, de tu a tu amb l'Educador, sense testimonis. En el fer de l'aula és difícil mantenir una relació d'una certa durada amb un alumne concret. Molts contextos d'aula fan difícil la privacitat de l'Educand.

En aquests casos, convé oferir un escenari més personal. El despatx del Tutor, o alguna dependència similar, pot oferir-nos la possibilitat de crear un bon escenari per a l'ajuda.

En aquest escenari, he treballat amb molts nois i noies, la demanda dels quals era explícitament escolar: dificultats d'atenció, fracàs acadèmic, ansietat en els exàmens, memorització defectuosa, desmotivació, dificultats en la comprensió dels continguts, ... Sovint, a l'inici de l'entrevista, culpaven els professors, l'escola, les matèries d'estudi, ... del seu malestar. O veien la causa en ells mateixos: poca voluntat, intel·ligència dèbil, ... És a dir, la seva representació de l'estudi i l'aprendre era molt coherent amb la seva realitat pensada. Però no ho era amb la seva realitat, diem-ne, "objectiva".

Potser, a l'aula, he observat que un Educand tenia dificultats amb alguna tasca o en l'aprenentatge d'alguna matèria. Si avaluo el fet, normalment arribaré a una d'aquestes dues hipòtesis:

a.- L'alumne, en algun punt del passat acadèmic, va començar a adonar-se que tenia dificultats amb la matèria en qüestió. Va intentar resoldre-les. No se'n va sortir i va acabar considerant-ho una fatalitat. No hi havia res a fer. Ell o ella no eren "bons" en aquesta matèria, els faltava capacitat.

La resultant habitual sol ser la desmotivació i/o una actitud de malestar personal vers els continguts.

b.- L'alumne ha trobat dificultats i, per mitjà d'esforç i de molts assajos, ha aconseguit tirar endavant. Fa servir estratègies mentals poc productives, i en compensa la poca eficàcia prenent una actitud de "posar-hi més esforç", estudiar més, "depèn de mi",... i esperar que en el futur la matèria incòmoda no sigui en el pla d'estudis escollit.

Per regla general, cap dels alumnes que viuen aquestes situacions demana ajuda. L'opció del canvi en l'estratègia o en l'orientació no *existeix* per a ells. Les coses són com són i cal acceptar-les. La pregunta "*Des de quan et passa això?*" comporta gairebé de forma automàtica la resposta "*Des de sempre?*". És a dir es tracta de quelcom representat mentalment com inamobible, cosa dels astres o de la mala sort o, ...

Quan oferim als alumnes ajuda per modificar aquestes limitacions, normalment es comencen a fer preguntes i a qüestionar els seus pressupòsits. És un primer pas importantíssim per obrir opcions noves en l'aprendre.

El missatge sol ser més o menys aquest, dirigit a tot el grup-classe:

"Segurament hi ha coses que us surten bé i coses que no. Ens passa a tots. Hi ha maneres d'ajudar-vos. Quan us trobeu davant una dificultat, quelcom que no surt, que us fa estar malament, ... demaneu ajuda. No es perd res per intentar-ho."

A continuació oferim als Educands un canal de comunicació i un espai de temps en el qual els Educadors estem a punt per ajudar individualment.

E.3.10.- (Gener de 1987)

Una nena de tretze anys rep l'oferta i decideix aprofitar-la: "*Voldria que els meus dibuixos em sortissin bé. M'agradaria que m'ajudessis.*"

Com a dibuixant jo no em guanyaria gaire bé la vida. Els meus productes són un veritable desastre. No dibuixo pràcticament mai. I ara em trobo una nena que em demana que li ensenyi a fer una cosa que ella, ben segur, fa millor que jo.

Busquem una estona i ens reunim tots dos en una dependència de l'escola. Tenim una hora per nosaltres.

Demano a la Sandra que intenti explicar-me com són per ella els dibuixos que la satisfan. M'assabento que la professora de Plàstica valora els seus exercicis i els qualifica gairebé tots d'excel·lents. Però la Sandra no n'està prou satisfeta. Tampoc no aconsegueixo comprendre bé quina mena d'objectiu es planteja. No sé on va, ni què pretén.

Li demano que vagi a buscar la seva carpeta de dibuixos. Els col·loquem damunt la taula i els miro. M'agraden. A la professora també. Se'm fa encara més difícil entendre amb precisió el que vol la Sandra.

Provem una altra mètode. Li demano que esculli els dibuixos que ella considera bons. N'aparta dos i se'ls torna a mirar.

La interrogo a l'entorn de les diferències que ella veu entre els seleccionats i els altres. La resposta no m'ajuda gaire: "Aquests m'agraden més".

Canviem de direcció. Intentem comprendre el procés. Demano a la Sandra que miri de reviure com ha fet els dibuixos, quins passos ha realitzat, què ha fet abans de començar, com s'ha sentit, ...

I apareix una mica de llum. La Sandra ha desenvolupat un procés lleugerament diferent en la construcció dels dibuixos triats. Abans d'iniciar el treball de dibuixar i pintar, la Sandra tenia el resultat acabat, amb tots els detalls, dintre el seu cap. Disposava d'un projecte precís, per mitjà del qual guiava l'execució.

En la resta de dibuixos, malgrat els bons resultats, la nena iniciava la realització del treball amb un esbós mental, força difús i sense detalls. A mesura que dibuixava, anava decidint els acabats.

La professora avaluava el resultat, i jo també, però ambdós desconeixíem l'avaluació que en feia la Sandra. En els bons dibuixos hi havia una correspondència clara entre la imatge mental prevista i el resultat. Ni la professora ni jo podíem avaluar el dibuix en relació al projecte de l'alumne/a.

La Sandra surt de l'entrevista equipada amb una opció nova: donar-se temps per acabar, polir, definir, el producte plàstic en una construcció mental o fer-ne només un esbós, sense detalls ni massa definició, per anar-lo acabant en el procés de realització.

E.3.11.- (Febrer de 1980)

En Juli té nou anys. Els seus professors diuen que aprèn moltes coses, però, que els preocupa una mica que, a la seva edat, "no sàpiga llegir". Els seus pares em demanen que l'ajudi. Concertem una entrevista on participem tots quatre, el Juli, els seus pares i jo.

Després d'uns minuts de conversa per entrar en sintonia, en els quals els seus pares manifesten el "problema", demano a en Juli si vol llegir un petit text. Al moment el noi es posa nerviós, modifica el ritme de la respiració, canvia el color de la cara, adopta una posició "tensa" a la cadira.

Li faig saber que pot triar entre llegir o no llegir el text. Tot i el neguit, opta per llegir. Es situa davant del text (una petita narració còmica, molt senzilla, tant pel lèxic com per la sintaxi). Es posa a llegir, sense cap mena d'entonació, substituint paraules, ... Horrorós. El que produeix no té ni cap ni peus.

Connecto l'ordinador i li demano a en Juli que faci dues coses: primer llegir, en veu baixa, el que jo escric i després imaginar-ho. Li dono tot el temps que vulgui, però li dic que m'avisi quan hagi llegit i imaginat el que jo he escrit.

Escric: "Juli, tanca la porta si et plau". El noi llegeix, visualitza, es relaxa quan avalua l'èxit i em diu que ja està. Llavors li demano que faci el que ha imaginat. Ho fa amb un somriure als llavis.

Repetim un parell de vegades l'experiència, sempre amb èxit. Llavors li dic que no cal que m'avisi, que llegeixi el que jo he escrit i ho faci. La cosa funciona bé.

Ara li proposo que llegeixi la frase que jo escric i que se la digui interiorment, fins que la compregui bé. Quan l'hagi comprès del tot, m'avisarà. Llavors li demanaré que la digui a poc a poc en veu alta.

Torno enrera en el que he anat escrivint a l'ordinador i li demano que llegeixi cadascuna de les frases en veu alta. Ho fa, i molt bé.

Escriu un text de set o vuit frases i li demano que les llegeixi, aturant-se després de cadascuna per dir-se-la a sí mateix i comprendre-la, abans de dir-la en veu alta. Anem bé.

Ara li demano que llegeixi el primer text que li he ofert. Tornen els nervis, immediatament. Tanco el llibre i li demano que pensi com el llegirà. Diu que no sap com fer-ho.

Obro el llibre i marco el primer punt. Li demano que llegeixi fins la marca, sense dir res en veu alta. Ho fa. Li pregunto si pot dir la frase que ha llegit. Em diu que sí i, mirant el text, llegeix la frase correctament, amb l'entonació adequada. Llegim així tot el text.

Li n'ofereixo un altre i li demano que se'l llegeixi en veu baixa. No li ho dic, però espero que ens l'expliqui amb paraules seves. Es tracta d'un acudit, per tant caldrà veure si riu o no. Riu i l'explica bé.

Li demano que el llegeixi en veu alta. Perfecte. Tornem al primer text, el que ens ha posat nerviosos, i en fem una lectura en veu alta, per sentir-nos forts.

Quin serà l'obstacle demà quan el "facin" llegir a l'escola? La velocitat. Demanem al professor que li doni temps i que el deixi triar si vol llegir o no en veu alta.

En el termini d'unes poques setmanes, a l'escola, certifiquen que en Juli ha superat els seus problemes amb la lectura, almenys als ulls dels professors i dels seus pares. No va necessitar més que una altra sessió d'ajuda per acabar d'afinar alguns aspectes que no acabaven de sortir tal com ell volia.

Després de l'entrevista, la mare va fer un comentari que he sentit moltes vegades: *Llàstima de no haver fet aquesta feina abans*. Però "abans" no era possible. Els Educands normalment no saben que hi ha coses en les quals els podem ajudar, no existeixen per a ells. Han arribat a aquesta conclusió per experiència. I, si volen, se la demostren diàriament.

Si l'educador no actua, és molt possible que l'alumne tampoc no prengui cap mena d'iniciativa per superar les seves dificultats. Seguirà repetint una vegada i una altra el que habitualment ja fa, amb els resultats de sempre.

L'Educador pot proposar a l'alumne un procés d'ajuda, convidar-lo a formular els seus objectius i a buscar la seva manera personal d'assolir-los. És una experiència que he viscut centenars de vegades: *"¿Per què no mirem de ... escriure millor, estudiar de forma més agradable, fer un dibuix que a tu t'agradi, memoritzar una informació, ...?"* [1.12]

L'experiència mostra com, en fer aquests tipus de proposta, els Educands comencen a recerca pel seu compte, qüestionen els seus processos de treball, prenen consciència d'algunes estratègies automàtiques, ... i acaben demanant ajuda per assolir objectius que, segurament, uns mesos abans, consideraven inassolibles.

A vegades el Pedagog l'endevina i l'ajuda es produeix a una velocitat extraordinària. A vegades la seva habilitat i capacitat de comprensió el porta a un munt d'intents més o menys fracassats i a un laberint de marrades i culs de sac, d'on no sempre és senzill sortir. Notem però que, en aquest procés d'intent d'ajudar, l'alumne, també adopta una actitud de recerca dels recursos que li permetin reeixir en els projectes que ell valora. [3.3.]

En ambdós escenaris (l'aula i el despatx del tutor), tenen lloc processos similars. Estem ajudant la persona de l'Educand. A l'aula es possible comptar amb la col·laboració i interacció dels companys i companyes. Alhora és un excel·lent lloc de recerca per destriar processos eficaços i compartir-los "in situ" o per "ensenyar-los" en la relació d'ajuda individual.

Una demanda individual, a vegades, pot ser perfectament atesa en l'àmbit de l'aula. Penso que és el millor context. A vegades, no és possible i cal un enfocament més personal, més centrat en l'ecologia de la persona concreta. Llavors, penso que l'adient és un altre escenari, més privat, on segurament podrem apreciar elements i aspectes del procés educatiu de l'Educand o, fins i tot, del seu desenvolupament individual.

3.5.- La dinàmica de l'ajuda estratègica

3.5.1.- Guanyem i perdem tots.

Malgrat que sóc un lamentable jugador d'escacs, vull usar aquest joc com a metàfora per apropar-me a la descripció del procés d'ajuda estratègica. Entenc que entre l'actuació de l'Educador i la del jugador d'escacs hi ha algunes analogies interessants.

1.- En una partida d'escacs, les decisions que pren cadascun dels jugadors s'orienten d'acord, com a mínim, amb dos camps de referència:

a.- Les *convencions* del joc. Es tracta d'arribar a un "escac i mat al rei" del contrincant. Els alfils es mouen d'una manera i les torres d'una altra. ... Hi ha una finalitat compartida (tu em vols guanyar a mi i jo a tu), finalitat que cadascun dels jugadors tradueix i concreta, al llarg de la partida, en objectius seqüencials diversos, l'adequació i els sentit dels quals arrela en la finalitat global.

b.- La *lectura* que cadascun dels participants realitza del comportament, i fins i tot de les intencions, de l'altre. El jugador no pot planificar la partida "a priori". Les seves decisions s'orienten en funció de la seva interpretació dels moviments del contrincant. L'encert de l'avaluació, apart les seves capacitats i estratègies personals, és un element primordial per guanyar la partida. A mesura que el joc es desenvolupa, cadascun dels jugadors es reorienta, rellegeix, fa correccions, es formula hipòtesis noves, ...

2.- El context que envolta els jugadors és acceptat, renegociat, modificat. La partida es desenvolupa en un lloc, un moment, unes circumstàncies que la condicionen. No es juga en el buit i en el silenci total: hom pot seure a la cadira, passejar o no, haver de lluitar contra la invasió del soroll, ...

La definició de la situació ve marcada en molts dels seus elements per imposicions externes que cal respectar: el reglament del joc no es negocia, ve de fora. Hi ha una "realitat" compartida, un marc de referència que els jugadors accepten i en el qual reben significat les decisions que s'hi prenen.

3.- En la dinàmica de la partida, integrats en el mapa mental de cada jugador, hi són presents molts entorns exteriors: potser un jugador "necessita" guanyar i a l'altre li és igual. La partida té un clar component lúdic o es tracta d'una batalla en tota regla: hom crea el seu joc amb els seus significats personals, bona part dels quals s'han anat construint fora de la situació.

El "joc" estratègic recolza en el present, i es concreta i manifesta en els "moviments" de l'Educand i de l'Educador. Tot i que aquest moviments vénen condicionats per molts elements previs, arrelats en el passat, les referències i percepcions de l'Educador enfoquen el present. Interessa poc el "per què" s'originen els fenòmens; l'atenció se centra en el que està passant. Les causes "passades" influencien el present. Ens interessa més aquesta influència que no pas l'explicació causal a partir de models lineals.

Entre la relació que estableixen els jugadors en la partida d'escacs i la que es viu entre Educador i Educand, hi ha almenys un parell de diferències importants que ens pot anar bé tenir presents:

1.- En el joc, tots dos jugadors tenen rols idèntics. En l'ajuda pedagògica els rols i les responsabilitats són molts diferenciats. L'Educador i l'Educand assumeixen papers diversos i, per tant, expectatives també diverses vers l'altre. En la partida, un dels dos té més informació que l'altre, fins i tot pot opinar sobre la seva forma jugar, es pot negociar una relació de poder, ...

2.- En els escacs el joc suma zero. Per tal que un dels jugadors guanyi cal que l'altre perdi. En Educació el "joc" no suma zero. O guanyem tots o no guanya ningú. És impossible, penso jo, que una relació educativa tingui èxit si no es desenvolupen les finalitats de l'Educador i les de l'Educand alhora.

I quines són aquestes finalitats? L'Educador treballa per tal que l'Educand assoleixi els seus objectius, desenvolupi els seus interessos i valors, en un context influït per molts altres contextos, a partir de percepcions personals, de realitats construïdes.

Els moviments de l'Educador s'orienten d'acord amb la lectura que fa dels moviments de l'Educand. Hi ha unes finalitats que cohesionen la partida. Per part de l'Educador en podríem dir *intencions educatives*, les quals no necessàriament s'identifiquen amb les *intencions d'aprenentatge* de l'Educand. El fet de pretendre que una persona aprengui a resoldre equacions no necessàriament s'ha de correspondre amb la seva intenció d'aprendre-ho. Potser hi ha altres finalitats més urgents per assolir que les d'aprendre a resoldre equacions, mentre estem "fent" equacions com uns desesperats.

Moltíssims alumnes acaben renunciant a projectes totalment al seu abast perquè no els veuen possibles. I, de fet no ho són, si els afronten amb les premisses i estratègies habituals; les quals, com ells ja saben molt bé per experiència, no els porten a la finalitat buscada.

E.3.12.- (Març de 1.994)

Un alumne de Didàctica a la UdG, s'ha entretingut a comprovar quin era el sentit de la frase "*No m'agrada*", emesa per un alumne de Primària. La seva conclusió és que es tracta d'un sinònim de "*No puc*", o "*No sé com fer-ho per sortir-me'n*".

L'alumne, sembla clar, vol assolir el seu èxit. En sent la il·lusió, però abandona l'empresa abans d'iniciar-la: anticipa el fracàs i l'atribueix, crec que erròniament, a elements que es troben fora del seu control.

"Cuando contemplamos al hombre como creador de una representación de su mundo para poder operar en él, también se abre ante él otro orden de actividad: Puede operar directamente sobre la representación misma." ¹

L'alumne llegeix l'entorn i l'experiència, es llegeix a sí mateix, i d'acord amb aquesta lectura pren decisions, no sempre conscients i reflexives. Està jugant la seva partida. A vegades pretén objectius que no li convenen, que no el porten a créixer: s'orienta de forma inadequada. Llavors la "partida" de les Matemàtiques, o la de la Llengua, no surt, no assoleix l'escac i mat que ell busca i, crec jo, necessita.

A vegades l'alumne s'entossudeix en preguntar-se quin moviment cal que faci l'alfil, quan una senzilla jugada amb un peó oblidat el portaria a l'èxit que pretén. Està llegint el problema de forma incorrecta. O s'està plantejant un objectiu inadequat.

¹ BRITTON, J.N. (1.970) "*Language and learning*". Penguin. Citat per BARNES, D.(1.994) "*De la comunicació al Currículo*". Visor. Madrid. Pàg. 25.

L'ajuda estratègica pretén llegir bé les "jugades" de l'alumne i el tipus de joc en el qual està participant. A vegades l'Educador dissenya una estratègia d'escacs i l'Educand pretén jugar a les dames. Expliquem un tema interessant als alumnes per a què compreguin, puguin fer coses, s'engresquin inventant, ... i ells es van preguntant quines coses hauran de repetir.

Per acostar-me una mica més a aquesta concepció, m'agradaria oferir una forma de llegir l'experiència que em sembla suggerent.

"L'élève a les connaissances, mais pas les capacités ... C'est un problème d'orientation qui se pose. Donc à caractère psychologique et psychosocial. L'élève a les capacités mais pas les connaissances. Cette fois, c'est un problème de travail, donc de morale ... qui est en cause... Enfin si l'élève a les capacités et les connaissances, que demande le peuple? Et s'il n'a ni les unes ni les autres, il reste les yeux pour pleurer..."¹

A. de la GARANDERIE ho manifesta amb una rotunditat, al meu entendre, excessiva. Més enllà de la ironia, esbossa una actitud prou interessant. L'aprofundiré en capítols posteriors: trametre coneixements donant per suposades les capacitats, pot ser una trampa educativa amb mal pronòstic. Si el jugador perd, hom diagnostica que no en sap, no s'interessa, li manca intel·ligència, ... però, només en ocasions comptades, algú li ensenya com fer-ho per guanyar. Més aviat es tendeix a demanar resultats, cosa que normalment l'alumne també es demana o almenys desitja: Cal que estigui més atent, que es motivi, que practiqui més, que obtingui bones qualificacions, ...

Quan l'Educador intenta ajudar un alumne, sol trobar-se amb la resistència de la seva construcció mental: un constructe que es confirma a si mateix. Hi poden col·laborar altres persones importants per l'alumne, amb les seves respostes i avaluacions. La percepció, sempre selectiva, el porta a copsar aquells elements de l'experiència que li certifiquen el "mapa", i lògicament li fan difícil poder-lo qüestionar i descobrir els elements que necessita per assolir el seus objectius personal. Es troba en una situació circular, en la qual hi sol haver un element que ho lliga tot: la premissa de la no-possibilitat de sortir-ne.

"...se parte de la convicción de que la resolución de los problemas requiere la ruptura del sistema circular de retroacción que mantiene la situación problemática, la redefinición de la situación y la consiguiente modificación de las percepciones y de las concepciones del mundo que constriñen a la persona a respuestas disfuncionales." ²

Podem veure la persona com un "producte" dels condicionaments i demandes ambientals, com un autòmat programable, molt complicat, o com un ser lliure, que dóna significat el seu medi, s'hi orienta, anticipa fenòmens, el reconstrueix.

"El trabajo práctico, cuando no existe reflexión, suele estar dirigido, en gran parte, por la costumbre, la tradición y la rutina y, a veces, algún grado de coerción, especialmente si está sujeto a los imperativos de los libros de texto."³

L'Educador disposa de molts recursos. Sens dubte el més decisiu és ell mateix. La congruència, la reflexió sobre la pràctica, la capacitat d'escoltar i comprendre, esdevenen, així, elements de primer ordre. Prefereixo no jugar als escacs si no és que estic disposat a perdre. Les meves capacitats i destreses són molt limitades.

¹ GARANDERIE, A. de La. (1.984) "Le dialogue pédagogique avec l'élève". Centurion. Paris. Pàg. 97

² NARDONE, G. - WATZLAWICK P. (1990) "El arte del cambio". Herder. B arcelona. Pàg.73

³ TORRES, J.(1.991) "El curriculum oculto". Morata. Madrid, 1.992. Pàg.11.

"Cuanto más se considere la educación y la enseñanza en la práctica, más se estudie la investigación y la observación y más se contemplen los problemas reales de ayudar al joven que aprende, en mayor alto grado deduciremos forzosamente la sencilla conclusión de que los profesores individuales constituyen el factor más importante. No lo es la organización escolar, ni el programa, ni el método de enseñanza, excepto en la medida en que sirven de ayuda o son un obstáculo para el profesor individual".¹

L'estratègia d'ajuda pedagògica es desenvolupa en una situació concreta, amb persones concretes. És quelcom pràctic, la qual cosa no significa absència o manca d'orientació i posicionament teòric. La teoria, però, es legitima en l'adequació de l'estratègia que l'Educador dissenya i executa.

En el context educatiu sempre hi haurà una persona que aprèn i una altra que ensenya. Ajudar a aprendre suposa establir contacte personal, relacionar-se, comprendre's, donar-se mútuament sentit. Aquest és el centímetre cúbic d'oceà de fenòmens humans que m'interessa. Segurament és arriscat mirar-lo, de prop. Ens hi sentim compromesos amb totes les nostres limitacions i aprenentatges. És molt fàcil fer el ridícul, però, com diem el català col·loquial i directe "quí vulgui peix que es mulli el cul". La qüestió és quedar-nos sense peix o arriscar-nos a una remullada que pot significar un constipat per nosaltres i un tip de riure pels que s'ho miren còmodament des de fora.

3.5.2.- Les finalitats.

En el nostre "joc" pedagògic estratègic busquem conscientment diverses finalitats:

Primera: comprendre la representació mental de l'Educand i sobretot com s'ha generat i com es manté aquest tipus de representació. Comprendre significa especialment poder compartir amb ell o ella alguns elements del seu mapa mental: esbrinar com pensa, com respon, quin són els seus criteris, ... És en aquest terreny on creiem oportú incidir sovint per tal de fer possible l'obertura d'opcions noves d'experiència.

Segona: Ajudar l'Educand a contrastar la representació amb l'experiència, el mapa amb el territori. Un alumne que comet errades ortogràfiques, per exemple, difícilment s'adona que la majoria de les paraules que escriu són correctes i que ademés ho fa amb seguretat.

Allò que pensem, suposem, creiem, ... no necessàriament és una representació biunívoca de la "realitat". Quan la persona qüestiona el que pensa i el que creu, posant atenció a la seva experiència, normalment podrà descobrir molts recursos seus que s'actualitzen en diferents contextos que no són presents en la representació cognoscitiva conscient.

Tercera: Formular i compartir un objectiu precís i possible, estratègic, que pugui guiar el progrés de l'alumne, en el seu món cognoscitiu, amb els seus llenguatges. Aquest objectiu es trobarà en el terreny de la consciència. I, si podem, s'articularà en una anticipació d'experiència, una prescripció o una proposta de conducta, contextualitzada.

¹ MARLAND M. "El arte de enseñar. Técnicas y organización del aula". Morata. Madrid, 1.982 Pàg.15

L'Educador demana a l'alumne que faci tal o qual cosa en tal o qual moment i en tal o qual lloc. Quelcom possible, fàcil, potser fins i tot irrisori, per tal que passin "coses" espontàniament.

E.3.13.- (Abril de 1.988)

En Josep em diu que no sap fer divisions. Tots els companys i companyes de la classe en fan, llevat d'un o dos. Ell no se'n surt. La seva mare m'ho remarca: "No hi ha manera amb la divisió. No n'aprèn." El posat d'en Josep és gairebé de desolació. Intueixo que ha "cedit" a la seva mare, o a l'escola, o a l'atzar, la iniciativa d'aprendre a fer divisions.

Li proposo que faci una divisió. L'escric en un paper. Procuo que sigui una divisió molt senzilla, ben assequible per a ell. Em mira, desorientat. Ell esperava una divisió d'aquelles que no sap com fer. Li demano, a més, que la faci malament, que s'equivoqui, tal com habitualment fa. En Josep somriu. Realitza la divisió sense dificultats. Li'n proposo una altra, una mica més complicada. Li torno a demanar que la faci de forma incorrecta. Somriu, condescendent, i la resol bé.

A poc a poc anem complicant l'operació. La mare es mostra molt sorpresa. El que veu no lliga amb les seves creences i anticipacions. Gradualment, en Josep va resolent divisions cada vegada més complicades fins que li plantejo les que li demanen a l'escola. També les resol, amb certes dificultats i demanant ajuda.

L'objectiu em sembla prou clar: *Decidir si resol la divisió de forma correcta o incorrecta.* A més és un objectiu fàcil. L'èxit és molt probable. Però, sobretot, té una connotació especial: L'Educador suposa que "fent" el que ell demana a l'Educand facilita l'obertura de possibilitats i opcions noves. L'objectiu és conscient i planificat, l'aprenentatge se'n deriva, filtrat i mediatitzat per la persona. El mateix objectiu o proposta portarà a aprenentatges diferents per a cadascuna de les persones.

Quarta: Ajudar l'Educand a modificar o, si no hi ha més remei, substituir l'estratègia que utilitza per tal que pugui assolir l'objectiu que ell vol.

A vegades les dificultats de l'Educand provenen de les seves preferències cerebrals i el seu tipus d'estratègies. En Josep [E.3.13], quan li plantejem l'objectiu, podria haver-nos manifestat la seva incapacitat per fer una divisió. Llavors segurament hauríem intentat comprendre l'estratègia, el que ell feia interiorment, per resoldre la divisió. Per exemple, ens podem trobar amb un noi que no pot recordar la taula de multiplicar tal i com ho intenta. En aquest cas concret, la meua hipòtesi és una altra: En Josep no creu que pugui fer la divisió i, en conseqüència, no examina el que pot fer i el que queda fora del seu abast i cal aprendre.

Cinquena: Si s'escau, ens interessa que l'Educand experimenti la nova estratègia i la aprengui (competència conscient [1.12]) com una opció més d'experiència, amb la nostra guia. Moltes vegades ens trobem amb l'agradable sorpresa que l'alumne retoca, corregeix, adapta, l'estratègia que necessita, abans d'integrar-la i fer-la esdevenir disponible en les seves competències inconscients.

Sisena: L'estratègia apresada sol estar lligada al context d'aprenentatge on s'ha bastit. Caldrà adequar l'aprenentatge als entorns on l'alumne voldrà o necessitarà usar-lo. Sovint, per exemple, es recomana als Educands dedicar temps a la lectura. Normalment no ho fan per iniciativa pròpia. Els contextos que viuen i les percepcions que en fan es troben relacionats amb una forma de resposta semiautomàtica. L'Educand sovint necessita ser ajudat a "situar" el que ell vol fer en els

contextos habituals. Oblidar-se de la lectura no significa desinterès per la lectura: els entorns viscuts fins al moment de la recomanació, no incorporaven la lectura com un element habitual.

L'Educador no pretén actuar de forma directa o beligerant sobre els entorns; la seva ajuda apunta a despertar en l'Educand els recursos que té, fer-los operatius i útils; eliminar limitacions, potser tan reals i viscudes com inexistent; ajudar l'Educand a fer-se amo del medi, a ser poderós i lliure.

3.5.3.- Cap a una aplicació del model d'ajuda pedagògica.

En analitzar els processos d'ajuda que he anat vivint, observo que hi ha unes constants, una espècie d'ordre, no pas rígid o tecnològic. M'he passat moltes hores intentant arribar a definir-me un model sòlid. I no me n'he sortit. Les dades percebudes són tan diverses i originals que, fins ara, tan sols goso esbossar uns referents molt amplis, segurament amb més preguntes que no pas respostes sòlides.

Quan ja em creia que tenia una estructura clara, preparava una fitxa que em permetés una certa comoditat en recollir la informació de base. Llavors apareixia la persona a qui jo pretenia ajudar, i em conduïa en direccions inesperades.

Copsava dues alternatives possibles: seguir-la o intentar que em seguís a mi. La primera opció aconduïx sovint a un aparent desordre; és a dir, a un ordre difícil de percebre, seu, comunicat a trossos. La segona opció normalment comporta que l'Educand se senti més aviat examinat i poc comprès. Defensa el seu món interior i mira d'oferir una "imatge", més que no pas els materials oportuns per poder comprendre'l i ajudar-lo.

He optat per un treball on el primordial és la direcció que marca l'Educand, però sense oblidar el meu projecte d'ajuda: l'Educand es manifesta mentre l'Educador, intencionadament, mira d'estalviar-li marrades i culs de sac.

Tot i que l'experiència de cadascú és única i original, podem aprendre del que han construït els altres. No cal reexperimentar-ho tot. L'Educador ofereix als Educands aquells elements i recursos que ell considera adequats i facilitadors.

Llavors, què fem concretament en la relació d'ajuda? Intentaré fer un esbós orientador del procés, tal com jo l'entenc i l'he anat construint. A l'hora de descriure l'acció, o les accions, se'm presenta una dificultat considerable: el llenguatge és lineal, una cosa darrera l'altra; l'ajuda, no. Els cinc moments que mostraré tot seguit poden desenvolupar-se amb ordres diversos, emfasitzant-ne un o altre, reculant o fent giragonses, d'acord amb les lectures i plantejaments que anem fent.

3.5.3.1.- Demanda o proposta.

L'Anàlisi Transaccional ha descrit molt bé el Joc del Salvador¹. Els Educadors estem sovint temptats d'ajudar quan ningú no vol ser ajudat o en una direcció que no demana. Un procés pedagògic exigeix una demanda, un pacte de col.laboració, un cert compromís de l'Educand en un projecte compartit.

Per tal que una persona pugui formular una demanda d'ajuda cal que aquesta demanda "existeixi" en el seu mapa mental. Per tant l'Educador no pot limitar-se a "esperar" la demanda, cal que la faci "existir" en el medi de l'Educand, convé que la desperti, l'estimuli; que l'oferixi i, si s'escau, la faci visible.

Podem iniciar un procés d'ajuda des de l'Educador com a oferent d'una opció d'ajuda o des de l'Educand com a demandant d'aquesta ajuda. El mestre pot suggerir direccions

¹ MARTORELL.- (1988) "Qué nos pasa una y otra vez?". Marsiega. Madrid

d'experiència estratègiques, amb la pretensió de facilitar el canvi. L'alumne pot demanar una informació, un instrument, una forma de fer. És quelcom molt habitual en la interacció pedagògica.

E.- 3.14.- (Desembre de 1.986)

La Mariona, una Psicòloga amb experiència, ha organitzat un Centre on treballa per ajudar nenes i nens que presenten dificultats en el rendiment escolar. La majoria dels seus clients ho són a partir de la proposta d'un/a mestre/a, el/la qual ha observat dificultats i ha cridat la família per aconsellar que aquell/a noi/a rebés ajuda extraescolar.

Un parell de dies abans d'iniciar les vacances de Nadal, passo pel seu despatx, per desitjar-li bones festes. La Mariona em rep amb l'amabilitat de sempre. Tot seguit em manifesta el malestar que està vivint. Sento el neguit que porta. M'explica el que li ha acabat de passar: un parell de famílies s'han presentat al despatx i, de mala manera, l'han increpat. Acabaven de rebre les "notes" dels seus fills. Li havien abonat unes quantitats per a que els ajudessin i esperaven unes qualificacions "bones", en consonància al que havien despès.

Parlo amb ella sobre com han establert la relació la família i ella. No hi ha hagut cap negociació de la demanda. Els pares complien una prescripció de l'escola, que els costava uns diners, per tant, als seus ulls, això significava aprovar el trimestre.

3.5.3.2.- Aclarir l'objectiu. Contextualitzar-lo.

Ja s'ha produït una demanda. En forma de queixa, desig, limitació, ... Hi ha una persona o unes persones que volen desenvolupar un projecte. El problema és que molt sovint no saben quin.

Els Educands formulen demandes en les quals les finalitats solen ser força inconscients. Hi ha un desencadenant: el malestar, el desànim, la desil·lusió o algun altre sentiment desagradable, però no entreveuen un objectiu clar que els permeti orientar el treball i l'acció.

Penso que la feina de negociar objectius amb qui demana ajuda és un element decisiu del procés. Hi ha qui parla de contractes i tot. Personalment em quedo tranquil quan aconseguixo compartir una imatge de la finalitat amb l'Educand que em permeti concretar quina serà la meua feina d'ajuda i com podrem adonar-nos que estem progressant.

A l'hora de formular i negociar objectius, apareixen molts elements personals: creences, automatge, valors, hàbits i costums, ... que enfarfeguen la definició. Penso que és important dedicar-hi el temps que calgui per poder fer emergir un projecte personal net i orientador.

Diuen que un fracàs no és altra cosa que un objectiu mal plantejat. No costa res trobar mil objectius vers els quals el fracàs està assegurat. Les persones tenim un cert poder, una àrea de decisions de la qual ens podem sentir responsables. Un bon objectiu és quelcom que depèn de la persona: pot elegir lliurement assolir-lo o deixar-s'ho córrer.

Aquest poder no és només allò que anomenem voluntat. Sense voluntat no es fa gaire res, però sense intel·ligència per canalitzar la pròpia voluntat, podem arribar a sentir-nos culpables de moltes coses.

L'objectiu és personal. D'acord. La voluntat esdevé una condició determinant però no suficient per assolir-lo. Cal pensar en els contextos. On, quan, amb qui, per a què, ... són elements que condicionen la realització dels projectes que ens fem.

E.3.15.- (Octubre de 1.993)

La demanda prové d'una família a l'entorn del seu fill de setze anys. El problema són les mentides. Els pares se senten enganyats, desconfien, comproven la informació del fill, el vigilen, ... Les dificultats que això comporta a la família són serioses. A més, un noi de setze anys no pot ser vigilat pels pares. Necessiten confiar amb ell.

Els pares ofereixen al noi la meua ajuda i ell l'accepta.

En primer lloc m'asseguro que les mentides són un "problema" per a ell i, per tant, està interessat en resoldre'l. Es tracta d'una "sortida" a les situacions que viu. Comença a ser gran, participa de la cultura dels amics i la família no ha integrat a casa la presència d'un adolescent. Ja no tenen un nen dependent del grup familiar. I ells segurament no han canviat d'imatge. El noi resol el conflicte mentint als pares, però alhora amb el malestar de saber que aquesta no és la solució.

El noi en un primer moment formula el seu objectiu de forma negativa: "No dir mentides". Les garanties per assolir-lo, fundades només en la força de voluntat, són, als meus ulls, més aviat poques. Els contextos el portaran a mentir. Serà "pescat" pels seus pares. Ell se sentirà malament i els pares també.

Entenc que hi ha un costum establert. El noi contesta amb una mentida algunes de les demandes dels pares. I això es produeix sense temps per reflexionar, sense poder-se preguntar quin tipus d'opció pren: mentir, callar, dir la veritat, dir-ne una part, demanar permís per no contestar, ...

Penso que escollir una opció diferent de la de mentir pot ser quelcom fora del poder del noi. Prometrà, sincerament, ara i aquí, dir la veritat i, allà i després, en un altre context, apareixerà el comportament habitual. Ens cal un objectiu possible, en mans del noi.

Després d'una bona estona de diàleg em decideixo per investigar els seus entorns i intentar definir-hi algun objectiu assolible. El noi em fa saber que a casa seva disposen d'un menjador-sala d'estar gran on la família conviu moltes hores. En un racó hi ha una llar de foc, que s'utilitza a l'hivern. Damunt l'escalfapanxes hi tenen un gerro amb flors seques, a l'esquerra de la llar.

Proposo al noi aquest objectiu: *"Quan hagis colat una mentida als teus pares, segurament et sentiràs malament. T'has equivocat. No és que el que tu volies fer. Llavors cal que ho resolguis i per això faràs una cosa: canviaràs el gerro de lloc. Pensa on el col·locaràs de la sala de casa teua. Amb això els teus pares sabran que els has mentit i que et sap greu l'error. Jo els demanaré que respectin el teu silenci, que no et facin preguntes que potser t'obligarien a mentir de nou sense adonar-te'n. Què et sembla? Ho pots fer això?"*

Canviar el gerro de lloc és molt més assequible per al noi que excusar-se, confessar que ha mentit, ... però indica als pares que s'ha produït una mentida i que el noi n'és conscient. S'ha equivocat i, el que necessita, és controlar els seus errors. Per això cal que es doni el dret a equivocar-se i tingui una sortida quan es trobi embolicat.

L'objectiu no demana grans dosis de voluntat. Es troba contextualitzat. El noi té una sortida en l'àmbit familiar.

Parlo amb els seus pares i els ajudo a comprendre la vivència del noi i l'objectiu que hem establert ell i jo. Evidentment els ajudo a ells a trobar respostes coherents per tal que no es reproduïxin els conflictes a casa.

Fins avui, el noi, no ha necessitat mentir. No sé com ho ha fet concretament. Suposo que haurà fet servir algun dels recursos que li vaig oferir o n'ha buscat de seus.

No puc acabar aquest apartat sense esmentar els objectius paradoxals: es tracta de situar l'Educand de forma que no pugui fracassar. Compte que hi ha també paradoxes negatives, que encerclen la persona en una circularitat maligna; la condemnen al fracàs. Podem plantejar a l'Educand un objectiu gairebé irrisori, formulat de manera que si no s'assoleix, encara l'Educand se senti millor.

E.3.16.- (Setembre de 1.988)

Acabem de començar el curs. Sóc el Tutor d'un grup d'Alumnes de Vuitè d'EGB. A la classe de català proposo llegir un text per, després, dir-lo en veu alta. Els alumnes llegeixen, manipulen el diccionari, conversen, marquen el text, ...

En iniciar la lectura amb l'entonació que cadascú ha preparat, observo que una alumna es troba malament: Por? Neguit? Ansietat? ... No ho sé, però és evident el seu malestar.

Aviat veig que la seva preocupació està en haver de llegir en públic, en veu alta. Li subratllo el seu dret de no fer-ho.

Observo el seu comportament en diversos moments i comprovo que no sap llegir. Una petita conversa em mostra la dura realitat: mai no ha llegit res pel seu compte, fora de l'escola; mai no ha disfrutat llegint, ... Per a ella, assebeitar-se del que diu un text de dues ratlles és una feina feixuga i molt difícil. És evident, penso, que necessita aprendre a llegir, poder usar la lectura quan li convingui.

A la classe he insistit sobre la conveniència de tenir sempre un llibre començat. El que vulguin, però estar en procés de llegir. També he insistit sobre el fet que la lectura ha de portar benestar, ha de ser divertida i agradable. Per tant que deixin un llibre tan bon punt considerin que no els interessa i el substitueixin per un altre.

La Dolors ha escoltat a classe les meves demandes i, suposo, sense que jo me n'hagi assebeitat, ha començat a témer per l'aspecte de lectura de la classe de Llengua.

El problema central és la seva vivència de la lectura. Són moltes hores de sentir-se malament a les aules. Ha fracassat massa vegades. Cal, per tant, un objectiu on el fracàs sigui impossible.

Li plantejo el següent: *"Ara tot just comencem el curs. Tenim temps per aprendre a llegir. Jo sé que n'aprendràs. Per ara només et demanaré que facis una cosa: que miris de no llegir fins les vacances de Nadal. Et passes el trimestre i ni tan sols cal que pensis en la lectura. Després de Nadal tu i jo en tornarem a parlar i llavors farem projectes"*.

Em sembla que la paradoxa és evident: La Dolors pot fer el que ja fa, que és oblidar la lectura, amb la qual cosa aconsegueix el que li he demanat; pot, també, posar-se a llegir, i això encara pot ser més engrescador per a ella.

Va optar per la segona possibilitat. Al cap d'un mes i mig més o menys llegia, i força bé. A més se la veia contenta i amb ganes de seguir endavant. Observem de passada un fet: l'objectiu negatiu "no llegir" és més difícil de realitzar que l'altre, positiu.

3.5.3.3.- Recerca de solucions. Disseny de models alternatius.

Tenim una demanda i un objectiu formulat. En els casos anteriors es tractava d'uns objectius molt senzills, per obrir la possibilitat d'assolir-ne uns altres més amplis i valuosos. El que el noi i la família volen [E.3.15] és un sistema d'intercanvis més saludable, directe, basat en la confiança. El que pretén la Dolors [E.3.16] és llegir com els seus companys i companyes.

Per assolir un objectiu és convenient fer ús de la intel·ligència més que de la voluntat tota sola. És a dir, necessitem saber com aconseguir-lo, amb quins recursos, de quina manera, ...

Podem treballar en dues direccions gairebé oposades: centrats en el problema o centrats en les solucions.

Per a l'Educador, crec jo, és més pràctic centrar-se en les solucions. Un problema no es produeix sempre. Hi ha excepcions. I a nosaltres ens interessen les excepcions: en elles hi podem descobrir els recursos de la persona.

E.- 3.17.- (Octubre de 1995)

En Josep és un noi que ara comença a cursar el COU. El curs passat vaig ajudar-lo, en el tercer trimestre. Ell m'ho va agrair i ho va valorar. "*Enguany he aconseguit sentir-me a gust a l'Institut*". El curs va acabar amb una excursió a París on en Josep va ser feliç, segons ell, "*com mai*".

Em demana ajuda per afrontar el COU. Es troba una mica sorprès. Li sembla que ha reulat. Se sent aclaparat per les exigències de l'Institut. No li queda temps per fer les coses a la seva velocitat. ...

M'explica com els companys i companyes es troben com ell. Alguns força desesperats.

La demanda ve d'ell mateix, encara que ha estat la mare qui m'ha trucat. M'explica que el noi ha provat de parlar amb mi durant l'estiu i no m'ha trobat.

El que el preocupa és el temps, el no tenir un moment per a ell. Entre els deures i la preparació d'exàmens continuats, no respira.

Parlem una estona del que li passa, de com ho viu, de quines sortides ha intentat, de com pensa enfocar-ho, ... i llavors apareix l'objectiu, en l'inconscient d'en Josep: No es fia de la seva memòria.

Ho expressa reiterativament amb frases de dubte: "*I si després no me'n recordo? I si ...?*". Els meus suggeriments topen contínuament amb aquest posicionament.

Li proposo jo un objectiu: "*Crec, Josep, que no et fies de la teva memòria. Estudies amb un sentiment de desconfiança: no me'n recordaré.*" Em diu que tinc raó, que això és que li passa. "*A tu et falta temps. Per tant l'hem d'aprofitar bé. Què et sembla si intentessis aprendre les coses de manera que estiguessis segur de no haver-les de tornar a estudiar?*". Em respon des del seu escepticisme. No ho veu possible. Intueixo, però, que és el que necessita i el que vol.

Busquem solucions. Provem-ho, a veure si és possible o no ho és. Li proposo que recordi la coberta d'un llibre que li ha agradat. Ho fa. Li pregunto si n'està segur de poder-la recordar sempre que ell vulgui. Em diu que naturalment, només faltaria. Li proposo que recordi de nou la coberta i hi "escrigui" un número de telèfon que ell desconeix. Elegeixo el de casa meva. Ho fa. Ara li proposo que recordi la data del descobriment d'Amèrica. Me la diu. Li pregunto com l'ha trobat a la seva memòria. Apareix un quadern que ell usava a sisè d'EGB on hi havia una il·lustració amb aquesta data.

Li pregunto el número de telèfon de casa meva. Me'l diu amb una tranquil·litat total. Estic intentant descobrir com accedeix ell a les seves dades de la Memòria. Me'n vaig fent una hipòtesi. Passo a comprovar-la. Li demano que revisqui una situació: "Arribes a casa i busques un llibre. El necessites i saps que és a casa. Preguntes a la família. Busques arreu el llibre i no el trobes. Què fas?". Resposta: "Deixo de buscar-lo". "Abandones la recerca i us poseu a sopar tota la família. Mentre sopes, apareix en el teu cap el lloc on has deixat el llibre." En Josep em certifica que és una experiència familiar per a ell. La meua pregunta ara és: "Com ho has recordat? Com t'ha vingut la informació?". En Josep reflexiona uns moments. "Hi ha hagut alguna cosa que m'ho ha fet recordar. He relacionat alguna cosa amb el llibre o el lloc on l'havia deixat.."

En Josep, potser tothom, recorda la informació a partir d'elements, parts del tot, per ell sobretot visuals. Li demano el meu número de telèfon i el recorda perfectament, perquè sap que pot evocar en el seu cap la coberta del llibre sempre que vulgui. En Josep fa funcionar la seva memòria correctament i eficaç en alguns contextos i per a alguns continguts. En canvi, pel que fa a l'Institut, la seva manera de fer sovint no té en compte la necessitat d'aquest procés natural que ell ja realitza.

Cercar solucions significa interessar-nos pel que va bé, per l'excepció, per quan no hi ha problema. El context, la forma d'interpretar-lo i el procés mental que hom desenvolupa poden ser punts de reflexió vàlids per trobar solucions.

E.- 3.18.- (Febrer de 1.987)

Des d'un centre de Barcelona, em demanen que ajudi un noi de dinou anys. Segons l'informe que rebo es tracta d'una persona que necessita generar autonomia i un projecte personal.

Apareix un noi amb un voluminós informe psicològic: perfils, C.I., estudi detallat de la seves capacitats, personalitat, interessos, ... El rebo, s'asseu i li proposo que m'expliqui, si vol, en què espera que l'ajudi.

Ho té clar: "No tinc memòria. Se m'oblida tot. Mira, l'altre dia, estava a l'Aeroport del Prat. Venia de Mallorca. I vaig haver de trucar a casa preguntant què havia de fer per tornar a Girona. Se me'n van les coses del cap, entens?"

En la conversa m'explica que té una moto i, com que viu fora de la ciutat, li va molt bé per desplaçar-se. "El meu pare no pot ni veure la moto. Ell voldria que baixés amb cotxe. Però no m'agrada, Si vols anar amb moto, em va dir, tu mateix, no esperis que jo me'n cuidi. Va per a tu."

- T'has oblidat alguna vegada de posar gasolina a la moto?

Em mira estranyat, com si li preguntés pel sexe dels àngels.:

- Mai, és meua la moto.

Tot seguit li demano quines coses considera seves i se'n cuida ell i per tant té memòria per recordar tot el que cal i més. Me'n fa una llista.

Li demano la llista de les coses per a les quals no té memòria. Es posa a riure.

- "M'has fotut. Ostres. És clar, ... la moto..."

Per dissenyar una solució convé veure quina té disponible la persona, quina fa servir quan el "problema" no hi és. Com gestiona aquest noi la seva memòria quan realment les coses van bé? Aquí hi podem trobar la solució, el model

alternatiu que li permeti, des d'ara, "tenir memòria". Potser només per algunes coses.

Dissenyem una solució *a partir de la persona* i la seva experiència. El primer pas es troba en la comprensió del que està passant. Ens interessa com es manté el problema, què significa per a la persona, en quins contextos es desenvolupa, ...

Un problema és quelcom que es repeteix i ens tanca possibilitats. Una espècie de cercle viciós en el qual no hi sabem trobar sortida. Però resulta que aquesta sortida existeix, i a més gairebé sempre ja la tenim, fins i tot l'estem practicant en altres contextos i situacions.

La intenció de l'Educador és comprendre el model de funcionament correcte, el que es troba associat a les solucions. I no solament comprendre'l, interessa tanmateix posar-lo en mans de l'Educand.

3.5.3.4.- Aprenentatge i experiència del model.

L'Educador disposa d'un objectiu compartit amb l'Educand, una lectura del problema o la demanda, unes hipòtesis d'intervenció per dur a terme el procés d'ajuda. Ara el que necessitem és que l'Educand experienciï el nou model de funcionament, el disseny de solució que l'hem ajudat a descobrir.

En l'ajuda volem que l'Educand provi el recurs, en prengui consciència, l'experimenti, per integrar-lo com una opció més de la seva vida mental. No ens quedem satisfets, explicant el que cal fer; volem que l'Educand comprovi per sí mateix l'encert del model que li proposem, millor encara si ho fa en la relació d'ajuda, ara i aquí.

Ras i curt, si allò que suggerim a l'Educand ell no ho veu com un recurs vàlid i útil, sentim que no hem acabat la feina. És per això que bona part del treball d'orientació és experiència de recursos per part de l'Educand. Serà ell qui, a la fi, ens dirà si ha pogut superar la dificultat, millorar el que volia o obtenir l'objectiu que per ell era important.

3.4.3.5.- Calibració i autoavaluació.

No ens conformem amb la declaració verbal de l'Educand. I no és que pensem que pugui enganyar-nos. El que volem és assegurar-nos que allò que li oferim de veritat l'ajuda.

Hi veig tres maneres de comprovar-ho: la primera correspon a la seva autoavaluació. Un Educand que manifesta haver superat una dificultat, ja ens sembla un testimoni prou important com per ser tingut en compte. Però no pas suficient.

La segona manera de comprovar els resultats es troba en les persones que envolten l'Educand: família, professors, companys. Quan ells aprecien canvis i ens els fan saber, ens ho anotem com una dada sòlida per a l'avaluació.

La tercera correspon a un procés una mica més difícil de copsar: em refereixo a les manifestacions no conscients. He narrat l'experiència d'aprendre a llegir d'un noi. La desaparició dels signes de neguit, no conscients, per mi és un indicador fiable de l'encert de l'ajuda pedagògica.

Com a complement ens agrada acabar el procés demanant a l'Educand que expliqui verbalment l'aprenentatge que acaba d'integrar. Això té diverses finalitats:

En primer lloc ajuda l'Educand a entrar en el terreny de la metacognició. Pren consciència del procés, si no ho ha fet abans.

En segon lloc, es produeixen distorsions i modificacions vers el procés que li hem ensenyat. Ell l'ha fet seu sense adonar-se'n. Molt sovint la descripció de l'Educand millora molt la nostra. Ell sap molt més de l'encert i formes que ha de prendre el procés per a que li sigui útil.

En tercer lloc, ens va bé per comprovar el grau de comprensió de l'Educand. A vegades no pot descriure res, o gairebé res, però sí que pot realitzar-ho. Reconstrueix el procés, el reviu, però ja ha passat a l'inconscient.

En quart lloc, ajuda l'Educand a construir i avaluar la construcció mental del procés. Evoca i reviu l'acció. La fa seva.

Verbalitzar un procés no significa haver-lo integrat; a l'inversa, no verbalitzar-lo, tampoc no significa necessàriament que no s'hagi après. Alguns alumnes saben coses que els costa molt explicar; altres repeteixen explicacions que no "saben", que només poden repetir. És quelcom a tenir en compte a l'hora de calibrar fins a quin punt la persona ha integrat l'aprenentatge i quin significat té per a ella.

3.5.- Plec de conclusions

Treballar amb una actitud estratègica significa sobretot plantejar-se i mirar de resoldre qüestions determinades, problemes i dificultats o intencions de millora. El treball s'orienta d'acord amb vivències concretes, de persones amb nom propi, en situacions viscudes, reals. És evident la necessitat d'un marc teòric orientador, a partir del qual l'Educador estratègic pugui organitzar la seva activitat en resposta a les demandes dels Educands.

Hi ha, en el marc, una confiança necessària amb la persona com a font de recursos i significats. Es tracta sobretot d'ajudar a ser, no pas de conduir, dirigir, controlar, diagnosticar, ...

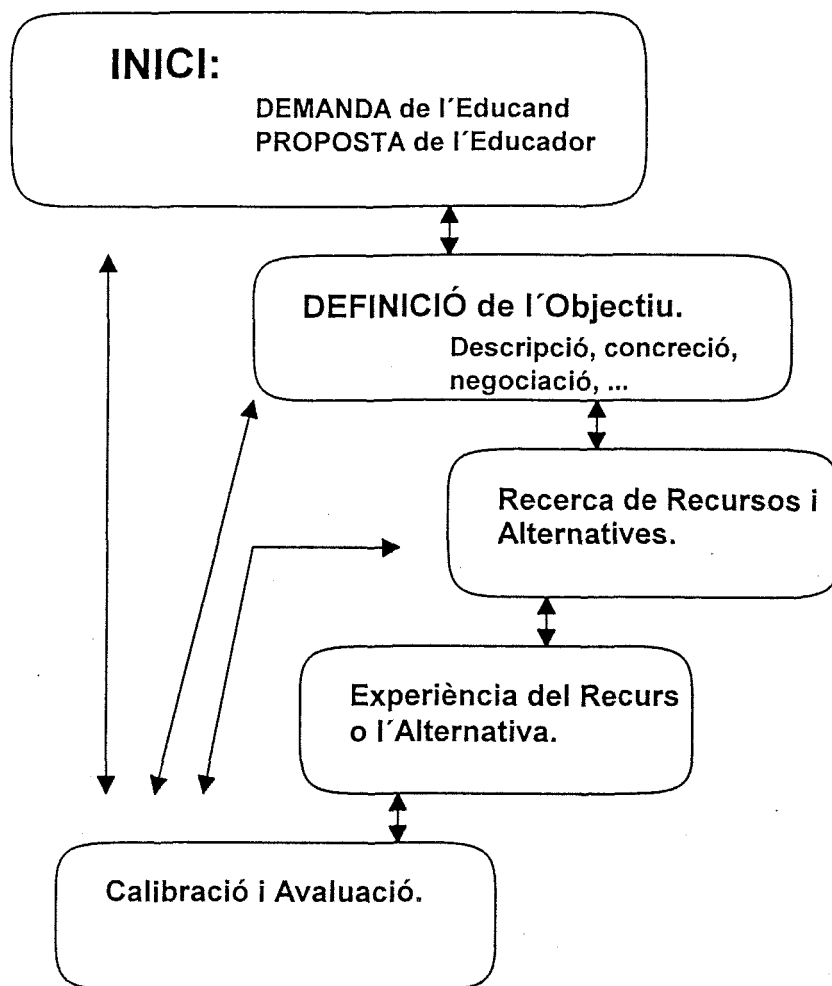
A cadascun dels Educands se li respecta el dret a ser ell mateix, la qual cosa no significa deixar de manifestar una invitació al canvi, a l'experiència, a l'enriquiment de les pròpies opcions personals.

La feina estratègica ve matisada pel tipus d'escenari on es desenvolupa. He seleccionat dos entorns, que em semblen els més habituals com a medi d'orientació i ajuda: l'Aula i l'Entrevista amb el Tutor o la Tutora.

Penso que qualsevol procés d'ajuda estratègica és sempre conduït pel propi individu. És necessàriament ell qui fa la demanda o accepta la proposta de l'Educador.

A partir d'aquí l'estratega ajuda l'Educand a formular correctament i útil els seus propis objectius; a buscar amb ell i per a ell els recursos adients per assolir el que vol; a experimentar junts el nou procés per a fer-ne una opció d'experiència nova; i, per fi, a avaluar plegats el significat personal que l'aprenentatge té.

Fig. 3.- Dinàmica de l'Ajuda Estratègica.



Marc 2:

Els "parlars" de l'Educand.

4.- La inevitable personalització de l'aprendre.-

Pot semblar fora de lloc que un Pedagóg vulgui formular un esquema o un model de l'aprendre. És una ocupació que normalment s'ha confiat en mans de la Psicologia. S'han despès moltes hores de treball en l'empresa de comprendre l'aprenentatge. (POZO, 1.989). Tenim a mà molta informació interessant.

El Pedagóg agraeix als Psicòlegs la seva aportació. Però no se la pot prendre com un dogma de fe, a partir del qual bastir un Model d'Intervenció Educativa per deducció lògica. El Pedagóg treballa fora del laboratori, en contextos reals, complexos, irrepetibles.

En el projecte d'intervenir per facilitar l'aprendre, les aportacions dels psicòlegs són relativitzades. Metafòricament, podria dir que el Psicòleg proposa una mena de "text dramàtic"; al Pedagóg li correspon una reflexiva i personalitzada "mise en scène". La participació personal del docent esdevé decisiva, com a subjecte únic, concret, en l'ara i aquí, en la interacció cara a cara amb el grup-classe o amb l'alumne individual, en la immediatesa de les respostes que rep, ...

Com més sabem de l'aprendre, més possibilitats tenim d'encertar en la nostra intervenció d'ajuda i col.laboració. Al cap i a la fi, no ho podem oblidar, serà la qualitat del procés d'aprendre, executat per l'alumne, el que ens indicarà el nostre èxit, no pas l'encert tècnic "per se".

La meva intenció és esbossar una teoria del procés d'aprendre prenent una perspectiva eminentment pedagògica; la que executa el pràctic, el docent, a la seva aula, en el seu despatx d'orientació educativa, de tu a tu amb l'Educand, en un context definit, potser contradictori, on la presa de decisions s'esdevé, gairebé sempre, de forma immediata, sense prou temps per a la reflexió.

ÍNDEX

4.1.- La Teoria, esquema facilitador del pensament i l'acció. 4.2- *Aprendre, trets d'alta significació pedagògica*. 4.2.1.- *Un verb sense mode Imperatiu*. 4.2.2.- *El conductor del procés d'Aprandre*. 4.2.3.- *Els que fan d'alumnes*. 4.2.4.- *Testimonis dels afectats*. 4.3.- *Tres enfocaments per respondre la mateixa qüestió*. 4.4.- *El pròleg de l'aprendre*. 4.4.1.- *Desenvolupar-se, educar-se, instruir-se*. 4.4.2.- *Aprendre espontani i aprendre conscient*. *Metacognició i autoregulació*. 4.4.3.- *L'Expert i el Novell*. 4.4.4.- *Les preferències cerebrals*. 4.5.- *Esbós de definició*. 4.5.1.- *L'acció, el procés*. 4.5.2.- *El que aprenem*. 4.5.3.- *Contextos facilitadors*. 4.6.- *Plec de conclusions*.

4.1.- La teoria, esquema facilitador del pensament i l'acció.

"El constructivismo no es una teoría psicológica en el *sentido estricto*, ni tampoco una teoría psicopedagógica, que nos proporcione una explicación completa, precisa y contrastada empíricamente de cómo aprenden los alumnos y de la que puedan derivarse prescripciones *infalibles* sobre cómo hay que proceder para enseñarles mejor. Desgraciadamente ni la psicología, ni la psicopedagogía, ni las didácticas han alcanzado todavía tal nivel de desarrollo y elaboración".¹

Les paraules anteriors arrelen en uns supòsits: "Una ciència, en un alt nivell d'elaboració i desenvolupament, ens oferiria prescripcions infalibles sobre com caldria ensenyar". Tinc els meus dubtes. Llevat, naturalment, que renunciéssim a acceptar quelcom que em sembla evident: la diversitat personal, dels Educands i dels Educadors i dels contextos on es troben i interactuen.

Acostar-nos als fenòmens educatius i didàctics, a ull nu, només amb els prejudicis inevitables, ens obliga a acceptar la complexitat, les contradiccions, la individualitat de cadascú. Crec que no hi ha dues persones que puguin resoldre una senzilla suma exactament igual. Sentiran, imaginaran, recordaran i faran coses pròpies, idiosincràsiques.

Sortosament, potser necessàriament, no tenim una teoria prou sòlida, que ens permeti dissenyar tecnologies eficaces i garantides.

Alhora, és impossible atendre la informació del medi sense filtres teòrics que l'ordenin i la simplifiquin. El cervell humà afronta l'experiència amb pautes fetes, les quals, alhora, limiten les dades percebudes i fan possible l'orientació i l'acció.

DE BONO(1990), formula una qüestió interessant i divertida:

"¿Podría usted emplear cuarenta y cinco horas para vestirse cada mañana?
Si no es así, agrádzcalo a que el cerebro establece pautas de secuencia".²

Es produeix una autoorganització del pensament, de manera que una dada nova no s'incorpora a un sistema passiu. S'integra en una organització mental, la qual li conferirà un significat. Si la persona es vesteix començant per la camisa, tal hi fa que aquesta sigui de seda com de cotó. S'integra en la pauta.

¹ ESCAÑO J.-GIL de la SERRA M. (1994) "Cómo se aprende y cómo se enseña". ICE/Horsori. Barcelona. Pàg. 11

² DE BONO E. (1990) "Yo tengo razón; tú estás equivocado". Ed. B. Barcelona, 1992. Pàg.97

Si em proposen una acció, tot seguit jo la reinventaré segons les meves pautes personals. La proposta de memoritzar una informació, per exemple, em fa posar en funcionament les meves estratègies de memorització. Tinc unes pautes fetes per desenvolupar el projecte.



Universitat de Girona

Biblioteca

"... la teoría y la práctica didácticas necesitan un cuerpo de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje que cumpla dos condiciones fundamentales:

- Abarcar, de forma integral y con tendencia holística, las distintas manifestaciones, procesos y tipos o clases de aprendizaje.
- Mantenerse apegado a lo real, siendo capaz de explicar no sólo fenómenos aislados producidos en el laboratorio, en condiciones especiales, sino también la complejidad de los fenómenos y procesos de aprendizaje en el aula, en condiciones normales de la vida cotidiana."¹

4.2.- Aprendre, trets d'alta significació pedagògica.

APRENDRE: *Adquirir la coneixença, la pràctica (d'alguna cosa) amb l'estudi, l'atenció.*²

APRENDRE: *Aprehendre, conèixer, instruir-se, educar-se, estudiar, aplicar-se, il·lustrar-se, saber, adquirir, fer-se.*³

APRENDER: *Adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia.// Conjeturar.//Tomar algo en la memoria.*⁴

Mentre camino cap a la Universitat m'escomet un senyor. "Pegdone, caballero. Los baños tugcos". Sense corregir-lo, li indico parlant amb aquell castellà absolutament idiota que fem servir amb els estrangers, on són els banys àrabs. Em dóna les gràcies i ens acomiadem.

En la meva explicació he esmentat alguns punts coneguts pel turista estranger: Fins que ell m'ha dit amb una capcinada que ja en tenia prou d'informació.

La meva comunicació ha facilitat un aprenentatge. No sé quin. I potser val més no saber-ho. Podria ser que l'opinió que tenia el turista sobre els catalans hagués canviat de soca-rel.

Tot seguit, mentre seguia el meu camí, he anat barrinant sobre l'experiència. Jo també he après quelcom. La meva experiència m'ha portat a incorporar elements nous a la meva estructura mental. Potser poc trascendents. Però, al cap a i a la fi, un aprenentatge.

Fins i tot en els textos dels especialistes en el tema, no és fàcil trobar una definició o una descripció de l'aprendre. Es dóna per suposat que tots sabem de què es tracta. I, al meu entendre, aquest posicionament ens porta problemes. Tan aviat aprendre s'identifica amb els resultats d'unes experiències, com en la informació que hom té memoritzada, com en la capacitat d'entendre's amb el medi,

Les definicions de diccionari diuen ben poc. Potser podrem concretar les coses si acudim als especialistes. A veure.

¹ GIMENO SACRISTÁN J. PÉREZ GÓMEZ, A.I. "Comprender y transformar la enseñanza". (1.992) M ORATA. MADRID, 1.993. Pàg. 57.

² FABRA P. (1.932) "Diccionari General de la Llengua Catalana". EDHASA, BARCELONA, 1.985

³ PEY S. "Diccionari de sinònims i antònims" TEIDE, BARCELONA, 1.972

⁴ CASARES J. (1.959) "Diccionario Ideológico de la Lengua Española."GUSTAVO GILI. BARCELONA, 1.971.

"Aprendizaje: Nombre colectivo para designar diversos procesos complejos que conducen «al cambio latente de conducta a través de la experiencia». Generalmente no se incluyen en el aprendizaje procesos biológicos y mecánicos como el crecimiento, la fatiga, el envejecimiento y los efectos de fármacos o lesiones, que también producen cambios latentes de conducta, aunque no es posible una delimitación exacta. Este hecho podría, un día, hacer superfluo el concepto de aprendizaje, porque la investigación de éste se resuelve en el análisis de todas las causas del cambio de conducta. (...)

... nombre colectivo que designa procesos del organismo, no observables directamente, que provienen de la experiencia y conducen a cambios de conducta..." ¹

Quedem-nos amb una afirmació: Quan parlem d'"aprendre" ens estem referint a processos no observables els quals aboquen a canvis latents en la conducta. És a dir, les modificacions conductuals ens poden donar elements a partir dels quals inferir els aprenentatges. Les dades que usa el metereòleg li permeten inferir quin temps farà: però no sempre l'ensopega.

M'agradaria plantejar-ho d'una altra manera. Es donen uns processos personals, interns, difícils de comprendre, els quals es manifesten per mitjà de la comunicació de la persona amb les altres persones. A vegades es tracta de canvis *latents*, és a dir, que no es manifesten en conductes visibles. Encara que no estigui llegint, sé llegir i puc fer-ho quan em convé.

4.2.1.- Aprender, un verb sense mode Imperatiu.

"El verb llegir no admet l'imperatiu. Aversió que comparteix amb alguns altres: amb el verb "estimar"... , amb el verb "somniar"...

Sempre es pot provar, és clar. Proveu-ho: "Estima'm!" "Somia!"

"Llegeix!" "Llegeix! Vinga, llegeix, ¡t'ordeno que llegeixis!"

- ¡Puja a la teva habitació i llegeix!

Resultat?

Cap.

S'ha adormit damunt el llibre. ..." ²

Algunes coses són una conseqüència d'altres. No es poden perseguir de forma directa, per la via del decret-llei. La conducta que anomenem "llegir" manifesta uns processos interns, privats i, molt sovint, inobservables.

"- Si jo manava a un general de volar d'una flor a una altra, com si fos una papallona, o d'escriure una tragèdia, o de canviar-se en ocell de mar, i el general no complia l'ordre rebuda, qui estaria equivocada, ell o jo?"

- Vós, digué amb fermesa el petit príncep." ³

Proveu d'intentar dormir, posant-hi tota la força de voluntat, i no hi haurà manera d'assolir-ho, però es pot facilitar el procés de descansar i dormir. És improbable que una persona s'adormi amb música de rock a tot volum, o si tem algun perill, o si, senzillament vol adormir-se ara mateix a dos quarts i cinc en punt.

¹ DORSCH F. "Diccionario de Psicología". (1976) Herder, Barcelona, 1991.

² PENNAC D. (1992) "Com una novel·la". Empúries, Barcelona, 1993. Pàg. 11.

³ SAINT-EXUPÉRY A. de. "El Petit Príncep". Estela, Barcelona, 1964. Pàg. 39

Ens preparem per dormir, facilitem que es produeixi aquest fenomen reparador, amb ritus, imatges mentals, records agradables, silenci, ... Cadascú haurà desenvolupat aprenentatges en aquest àmbit.

Tammateix és possible que, tot i prenent dormir, desenvolupem estratègies i maneres de fer que precisament ens mantinguin desperts. És el cas d'aquell Educand, obedient i complidor, que, a l'aula, està tan concentrat en evitar la distracció que no pot assabentar-se del que li mostren o expliquen.

Proveu, per exemple, de "distreure-us", de no llegir les paraules que estic escrivint, voluntàriament, amb plena consciència. O, si encara no n'hi ha prou, procureu fer una cosa tan senzilla com la següent: mireu de llegir el que queda de capítol però sense pensar ni un segon més en el **mar**. Intenteu evitar-ho.

Aprendre és un verb que no admet l'imperatiu. Potser tampoc no admet la prescripció del complement de mode ("*amb interès*"), de lloc ("*tot sol a la teva habitació*"), de temps ("*en un quart d'hora*"), o de quantitat ("*el tema 23 i el 24*"). No podem "fer aprendre", però sí que podem, i crec que amb força garanties d'èxit, ajudar a aprendre, facilitar el camí cap a l'autonomia, el coneixement i el poder personals.

Estudiar pensant sistemàticament en el neguit de l'examen o tement el fracàs, pot ser una excel·lent manera d'aprendre coses horribles, que ningú no s'ha proposat aprendre.

Potser, mentre tant, no haureu pensat en el **mar**. En aquest cas examineu si heu estat ben atents i pensant en no pensar-hi.

"...independientemente del sujeto o de la situación, el aprendizaje siempre es una consecuencia, y jamás un dato inicial. De ahí la importancia de concebir un entorno para facilitar la comunicación entre los participantes, y entre éstos y la realidad del mundo material. Cuando las estructuras relacionales y materiales están armónicamente equilibradas, y cuando los objetos a disposición de los niños son los adecuados, las diferencias personales (visuales o auditivas, lentas o rápidas, reflexivas o meramente activas, etc.) se convierten en factores dinámicos." ¹

L'aprendre és una resultant de l'experiència. Les persones no decidim aprendre; decidim desenvolupar certes activitats, participar en certs ambients, estar en comunicació amb certes persones, realitzar certs projectes, els quals, suposem, ens facilitaran el progrés i l'aprenentatge.

Diem-ho d'una altra manera. Si jo vull ser capaç de fer quelcom en el futur, decideixo, en el present, viure unes experiències determinades, les quals, espero, em permetran assolir el que jo desitjo. La meva decisió és hipotètica: suposo que fer tal cosa em permetrà incrementar la meva capacitat per fer-ne tal altra. L'avaluació posterior em dirà fins a quin punt la meva hipòtesi era correcta.

En termes escolars: l'Educador ofereix als Educands una opció d'experiència per tal que puguin aprendre. Tots aprendran, però no necessàriament el que ha previst l'Educador. Cadascun dels Educands respondrà amb pautes personals, autoorganitzades. Seran precisament aquestes pautes les que donaran sentit i direcció a l'experiència i, lògicament, definiran el tipus d'adquisició que es produirà.

"La hipòtesis central de su enseñanza centrada en el estudiante es que no se puede enseñar a otra persona directamente; sólo se le puede facilitar el aprendizaje." ²

¹ VAYER P. et al. (1991) "*Una ecología de la Escuela*". Paidós. Barcelona, 1993. Pàg.198.

² BATESON G. ET AL. (1981) "*La nueva comunicación*". Kairós. Barcelona, 1982

4.2.2.- El conductor del procés d'aprendre.

El control de l'aprendre es troba en mans de l'Educand. No pas de la seva voluntat conscient. Tots voldríem aprendre moltes coses que no aprendrem mai. Tots voldríem no haver oblidat tant com hem oblidat. "Voler", encara que sovint es diu, no és "poder". Pregunteu-ho als insomnes.

L'Educand ens ajudarà a comprendre. És ell qui coneix el que està passant, el que l'ajuda i el que l'entrebanca. No entenc com algú pot pretendre ajudar a aprendre, sense escoltar l'aprenent. Només ell té la informació que pot orientar-nos.

E.4.1. (Gener de 1980)

El nen acaba de complir quatre anys. Pels Reis va rebre una bicicleta; la seva germana de set anys, una altra. Totes dues equipades amb les típiques rodetes de suport per tal que no poguessin caure. La nena, el mateix dia de rebre el regal, va aprendre a moure's en bicicleta, sense rodetes. Una quantes dies després, el pare proposa al vailet que baixin a la plaça i li ensenyarà a anar en bici.

Treuen les rodetes i surten. Deu minuts després, el pare esbufega i el nen és feliç anant en bici. Amb altres paraules: el pare el porta en bici; es fa càrrec de tot: empènyer, guardar l'equilibri, conduir. ... Per al nen, la cosa té un altre significat: "El pare em porta damunt la bici i això és divertit." El pare treballa en una altra direcció: "Estic ajudant el meu fill a que sigui capaç de fer quelcom nou, conduir la seva bicicleta." És evident que cadascú executa un projecte diferent.

La resistència física paterna no dura gaire i li proposa que guardin la bici fins que ell vulgui aprendre'n. La varen cobrir amb un plàstic i varen oblidar-la durant molts mesos. Fins que el nen va decidir anar amb bici. Unes quantes caigudes sense importància i menys de mitja hora, van ser suficients.

Em direu que el pare podia fer que el seu fill anés en bici. Certament. Podia. Però llavors hauria procedit a un ensinistrament. Podia crear una situació en la qual, per assolir els seus objectius, el nen hagués d'aprendre a anar amb bici (que hauria estat l'objectiu patern). És el llenguatge del premi. També podia haver organitzat la situació de forma que el menys desagradable fos anar amb bici. Els càstigs, si tenen aquest significat per les persones, serveixen per assolir conductes. L'aprenentatge resultant, però, és una altra cosa.

E.4.2.- (Desembre de 1995)

La Carla és una noia que estudia el darrer curs de la Llicenciatura de Pedagogia. Es creu totalment incapaç de gestionar la seva Ortografia. Resol el problema demanant als companys que li corregeixin els textos que escriu, abans de mecanografiar-los.

Ha arribat a considerar la seva incapacitat per escriure correctament com una fatal calamitat. Durant la seva vida escolar ha anat buscant solucions. Explica que ha fet pilons de quaderns d'exercicis d'Ortografia. Naturalment, sense resultats satisfactoris.

¿Com pot ser que una persona que ha seguit una carrera universitària anés omplint quaderns d'Ortografia i aprenent normes ortogràfiques sense observar cap èxit valuós? ¿Com és que no ha provat altres recursos per aprendre el que volia?

La Carla ha seguit les prescripcions i els consells dels altres. No s'ha adonat, potser no ha pogut, que és ella qui té el control del procés d'aprendre; és ella qui

l'ha d'avaluar. Les seves estratègies mentals no són les que li faciliten l'èxit, però no les canvia, ni les examina. Espera que l'hi diguin.

La direcció de l'aprendre la mena sempre l'Educand. La del fer, potser no. Els contextos vénen definits des de fora i poden ser molt coaccionants, encara que no ho semblin. No costa gens aconseguir que els Educands facin o deixin de fer certes coses. Només es qüestió de definir el context adient. El que ens interessa, però, no és el que fan sinó el que estan aprenent.

4.2.3.- Els que fan d'alumnes.

"Los valores institucionalizados que la escuela proporciona son valores mensurables. La escuela prepara al hombre para un mundo en el que todo es mensurable, incluso el hombre mismo. Cuentan: su efectividad, su productividad y la utilidad de sus rendimientos. La norma es el mito del consumo que aumenta indefinidamente".¹

Al llarg d'aquest treball estic evitant, intencionadament, la paraula *alumne*, excepte quan em refereixo explícitament a entorns escolars, formals. Evoca imatges d'uniformitat que més aviat ens entrebanquen pedagògicament.

En primer lloc *l'alumne* no és un alumne, com una cadira és una cadira. Es tracta d'una persona que fa d'alumne, entre molts altres papers i rols. I ho "fa" personalment, amb matisos particulars, individuals.

En segon lloc, tendim a "veure" els alumnes com elements d'una categoria. El que compta és que "són" alumnes. Per tant hi ha uns trets que els igualen.

En l'exemple de la cadira, o qualsevol altre objecte, aquests trets són molt rellevants. Hi ha quelcom que fa que aquest moble sigui una cadira. M'interessa que ho sigui, per exemple, a l'hora de seure.

Pel que fa als alumnes l'important és també allò que els diferencia. Són tots únics, tant si els Educadors ho volem tenir en compte com si no. Aquest aspecte de ser únic esdevé, en la nostra intenció educadora, fonamental.

En tercer lloc, les persones que fan d'alumnes són en bona part invisibles, inobservables. Viuen i necessiten una privacitat. I la defensen. En canvi, els objectes són perceptibles, tots els seus elements tenen una dimensió espacio-temporal.

En quart lloc la persona pot fer projectes, manifestar desitjos, aspirar a ser millor i més feliç. La cadira es limita a respondre al meu cop de peu, o a suportar el meu pes. Sortosament no pot decidir apartar-se quan m'hi assec. Puc anticipar amb gairebé total seguretat que, per ella mateixa, no es mourà.

En una cultura on els resultats mesurables són tan importants és comprensible que els educadors caiem en el parany de tractar els nostres alumnes com si fossin objectes, a estones, naturalment. Els podem considerar com a no-únics² i demanar-los resultats idèntics; els podem jutjar amb un criteri "objectiu", just, per tots igual, es a dir, necessàriament injust. Els podem llegir el pensament: sabem si estan motivats, interessats, si "passen", si volen o no volen. Els podem

¹ HÜNING, H. - ILLICH, I. *Op. cit.* Pàg.16

² MARROQUIN m. - VILLA A. (1995) "*La comunicació interpersonal*". Mensajero. Bilbao.

prendre el seu dret a decidir i equivocar-se i així, marcant-los el projecte que els convé, "ajudar-los" a ser lliures i autònoms.

Malgrat tot, els alumnes no són alumnes. Cadascun executa el seu paper en el medi des de la seves pautes personals. És a dir, cadascun experimenta coses pròpies i, per tant, en treu aprenentatges personals.

En conclusió, podem "susprendre" un alumne; no podem en consciència suspendre una persona. L'alumne pot fracassar; la persona, no.

4.2.4.- Testimonis dels afectats.

Per apropar-me una mica més a la realitat de l'aprendre faré servir una sèrie de testimonis d'educands del darrer nivell d'EGB. Els vaig demanar que descrivissin el significat que per a ells tenia l'experiència d'aprendre. Varen respondre sense cap pressió, de forma absolutament voluntària, els que varen trobar sentit en el projecte.

Evidentment no varen contestar tots. Recullo a continuació uns quants punts de vista. Els he triat només amb el criteri d'evitar repeticions. Els textos són els dels educands, amb la seva sintaxi i forma d'expressar-se. Només he retocat algun detall de puntuació o d'ortografia.

E.4.3.- (Desembre 1987)

"El aprender es una cosa que se te cuele, sin darte cuenta. Eso me ha pasado en Matemáticas. Cuando el profesor explica, hay que escucharle, o no te enteras de nada. Yo antes no escuchaba pero ahora escucho y las notas han cambiado mucho.

He conseguido aprender desde el primer trimestre una cantidad de cosas tremendas. Sobre todo en Mates, pero no sé por qué en Mates.

Si consigo hacer esto en todas las asignaturas, estaré contento. Ahora estoy empezando a aprender Castellano y Catalán, pero no me entero de cómo aprendo. Al cabo de unos días sí que me doy cuenta, por los textos que escribo.

¡Siempre estamos aprendiendo cosas nuevas!

Juan Carlos.

M'agradaria subratllar la idea d'aprenentatge no conscient, o almenys no conscient del procés. "No sé por qué en Mates". L'Educand sent o sap que està aprenent. A l'aula, l'hem convidat a reflexionar sobre el seu tipus d'activitat interior. Ho ha intentat i ha descobert que algunes coses van bé, però no sap com ho aconsegueix.

E.4.4.- (Desembre de 1988)

"Estic vivint una sensació que m'agrada. Abans jo estava al despatx del Director perquè em portava malament. Ara ja no, perquè aprenc i puc portar-me bé."

Paco

És el testimoni de l'Educand "conflictiu". Observem la causalitat: Aprendre suposa portar-se bé. Precisament perquè aprenc i progresso, puc assumir la disciplina de l'escola.

Crec que darrera el fracàs escolar sovint hi apareix un plantejament o una lectura a la inversa: primer cal resoldre els conflictes de comportament, per poder aprendre després. He pogut comprovar moltes vegades que els conflictes provenen de la incapacitat d'aprendre, dels bloquejos que viu l'alumne, de la inadequació de les seves estratègies i els seus projectes.

E.4.5.- (Desembre de 1988)

"La verdad es que no lo sé, o por lo menos no sé cómo explicarlo, pero de lo que estoy seguro es de cómo me siento cuando sé que aprendo.

Es una sensación muy bonita, o por lo menos a mí me gusta mucho sentir la sensación de aprender. Donde más siento esta sensación es en las clases de Inglés. Por ejemplo, estoy escuchando como en cualquier otra clase normal y de pronto me dice como una voz: "Justo, mira, ya sabes otra cosa más".

No sé por qué me pasa más en las clases de Inglés, pero supongo que es porque sé menos Inglés y cualquier cosa que aprendo me parece una proeza.

En definitiva, me siento muy bien cuando me doy cuenta que aprendo."

Justo Jesús.

En Justo emfasitza el seu procés d'autoavaluació. Malgrat que l'Anglès no és la seva assignatura preferida, en avaluar el progrés, apareix una motivació interior, un projecte personal.

Alhora l'Educand esmenta la seva vivència emocional com a motor o fins i tot com a criteri de l'aprendre. El sistema límbic cerebral, per a en Justo, és quelcom present, que li marca el camí de l'èxit.

E.4.6.- (Desembre de 1988)

"Aprender: Palabra importante que yo siento dentro de mí cuando leo, escribo, hablo, trabajo, escucho, ...

Aprender es crecer. Yo cuando aprendo me siento orgulloso de mí mismo. Es una sensación muy agradable.

También puede ser divertido. Se aprende más trabajando con ilusión que empollando todo lo que dice el profesor."

Jordi V.

En Jordi ens porta a contemplar la vivència de la tasca. Mostra una experiència de benestar quan ell dirigeix l'aprendre, una sensació d'autovaloració i de poder personal. És fàcil endevinar darrera les seves paraules un alumne alhora crític i il·lusionat per l'experiència d'aprendre.

E.4.7.- (Desembre de 1988)

"Para mí aprender significa:

Comprender y saber explicar lo que alguien ha estado explicando antes.

Significa que si aprendes, puedes saber muchas más cosas de las que sabes.

Te puedes comunicar con la gente.

Para aprender estoy atenta a lo que dicen y reflexiono sobre cosas parecidas que a mí me han pasado.

Y sobre todo intento entenderlo con claridad.

Yolanda.

La Yolanda ens fa compartir el procés de recollir dades exteriors i integrar-les en els mapes mentals propis. "*Reflexiono sobre cosas parecidas que a mí me han pasado*".

Aquesta noia és un exemple paradigmàtic d'alumna fracassada acadèmicament. Quan ens coneixem, a setè d'EGB, és pràcticament incapaç de llegir i comprendre un text senzill, de caire narratiu. Manifesta unes creences fortíssimes vers la seva incapacitat d'aprendre. Quan aconsegueix comprendre i sentir-se participant del grup-classe, inicia un procés nou, de curiositat i revaluació de la seva vida acadèmica.

E-4.8.- (Desembre de 1988)

"Per mi aprendre és una "fase" per arribar al saber. Puc aprendre de dues formes: una és la "bèstia" i l'altra és la "recomanable". La "bèstia" és empollant ... i la "recomanable" és posant atenció a les experiències, a les explicacions, les converses, ... Jo, per desgràcia, he de seguir la d'empollar, però hi ha coses en les quals la d'empollar és una animalada: la Llengua i les Matemàtiques.

Hauria de ser un fenomen per no "empollar" en Ciències.

Jo crec que cada experiència està preparada per aprendre-la d'una manera; bé, almenys això és el que jo penso."

Alfons.

L'Alfons quequeja, tendeix a posar-se nerviós amb molta facilitat. Li hem ofert ajuda per millorar la seva capacitat de parla. Això l'ha portat a interessar-se més que ningú pel seu text. Breu, pensat, treballat per comunicar el que vol dir i fer-ho amb recursos que ella controla.

E.4.9.- (Desembre de 1988)

"Para mí aprender significa saber más.

Cuando explican alguna asignatura se me queda.

Pero otras las tengo que estudiar."

M^a. Pilar.

La Maria Pilar és una altra persona amb l'etiqueta de fracassada. Quarta germana de tres "fracassats" més. Manifesta dificultats serioses amb la llengua. Observem l'estil del seu text. Breu, pensat, treballat per comunicar el que vol dir i fer-ho amb recursos que ella controla.

Tot i la brevetat del text, crec que diu quelcom molt interessant. Quan li expliquen quelcom, se li queda. És una manera d'aprendre. Natural, espontània, segurament harmònica amb el seu tipus de significats i estratègies.

Quan això no passa ha d'"estudiar". Llavors els continguts són introjectats, fora de la connexió amb l'experiència, descontextualitzats, la qual cosa potser li comportarà dificultats de memorització, malestar personal, inseguretat, desmotivació i, gairebé segur, neguit a l'hora terrible de l'"examen".

És un plantejament de l'aprendre molt estès, facilitat pels tipus de contextos educatius que sovint són construïts pels Educands. Darrera una persona que manifesta dificultats per aprendre és molt probable trobar-hi aquesta desconexió entre l'experiència personal i allò que "cal aprendre" perquè ho "he de saber".

E.4.10.- (Desembre de 1988)

...

Jo no sé exactament en quins moments estic aprenent. Però quan faig alguna cosa m'hi fixo i veig que això ho feia malament i ara no. És en aquest moment que m'adono que he après.

...

Marga.

Una altra persona "fracassada", segons el seu historial de qualificacions acadèmiques. La Marga es fia dels resultats, però no sap com els aconsegueix. Per tant ho té cru per poder anticipar el seu èxit personal. L'aprendre és quelcom que detecta quan ja ha passat. Quelcom que no es pot preveure, que tan sols és apreciat quan *"s'hi fixa i veu que allò que feia malament, ara no"*.

E.4.11.- (Desembre de 1988)

"En una hora de Castellà he viscut una experiència molt graciosa.

En un exercici em demanaven que posés la frase subordinada. Jo no tenia ni idea del que era una frase subordinada. Ho vaig preguntar al professor i em va dir que si ell m'ho explicava no ho entendria i que ho demanés a en Jordi V. M'ho va explicar i ho vaig entendre en un segon. Li vaig donar les gràcies i vaig marxar.

Quan vaig arribar al meu lloc, en Justo em va preguntar què era una "subordinada" i li vaig dir. Una estona després m'ho va demanar la Yolanda i també l'hi vaig explicar. Em sembla que en Justo i la Yolanda ja saben el que és una subordinada. I jo també.

Pere.

En Pere no m'entén. Parlem llenguatges diferents. Ell necessita el seu i jo, malgrat que ho intento, a vegades no em sé escapar dels meus motlles mentals. El seu company, en Jordi, utilitza bé els llenguatges d'en Pere i alhora pot comprendre amb facilitat el meu.

Diverses vegades en Pere se m'ha acostat per tal que li expliqués alguna cosa que li havia quedat poc clara. En algunes ocasions la meua explicació el satisfà, en altres no. Llavors canvio d'exemples i de procés d'explicació, i gairebé sempre fracasso. Segueixo trametent amb els mateixos llenguatges. El noi es queda preocupat i insatisfet. En canvi, en el grup de companys i companyes, hi trobarà les persones que el poden ajudar amb una gran facilitat.

E.4.12.- (Desembre de 1988)

"Para mí aprender significa conocer más cosas.

A partir de una noticia o un asunto , saber extraer lo importante y poder tomar opinión sobre lo que se trata.

Es muy importante tener unos conocimientos o pautas de base para poder tomar decisiones u opinar."

Ruth.

La Ruth valora l'aprendre des d'una altre nivell: el de la reflexió i la creativitat. Per a ella no és qüestió d'empollar o repetir; aprendre significa reconstruir, fer-se una opinió, destriar allò important d'allò secundari. M'ha manifestat algunes vegades que a certes classes s'hi avorria. Es lògic, quan l'ensenyament es planteja per tal d'informar els Educands i demanar-los que retinguin el que els hem tramès i siguin capaços de repetir-ho.

E.4.13.- (Desembre de 1988)

"Quan aprenc és com si creixés, no físicament sinó mentalment. Es pot aprendre molt d'algunes coses i persones. Aprendre, a vegades, requereix concentració, però sempre cal tenir interès. Si no se'n té no es pot aprendre. Si no t'interesses per una cosa, mai no l'aprendràs.

Jo, per aprendre, ho faig de formes diverses. Normalment em concentro, tanco els ulls i em poso a pensar sobre la lliçó o el que hagi d'aprendre.

En el col·legi estic aprenent contínuament, sense concentrar-me la majoria de les vegades, sovint pel soroll.

Professor, espero que APRENGUI quelcom amb el meu text.

Àlex

L'Àlex és un noi amb sort. Creu en els seus recursos. Ha trobat la manera de tirar endavant els seus projectes. Té èxit acadèmic. Ha pres consciència de molts elements metacognitius. Però això no l'ha fet ser sumís o dependent: manifesta una actitud crítica, divertida i aguda. He après d'ell moltes coses. És capaç d'"empollar" sense massa esforç, quan ell decideix empollar per assolir el que vol. Però "sap" que està introjectant, responent als condicionants del medi. Fins i tot manifesta com ell selecciona el que vol aprendre i el que vol "empollar".

Si ara ens preguntem què significa "*aprendre*", ens costarà força trobar una resposta senzilla, que inclogui el munt d'experiències que narren els educands. Una relectura pausada dels seus textos, que només són una petita mostra, ens pot donar feina per a anys.

Intentem extreure algunes hipòtesis de treball que ens serveixin per posar una mica d'ordre en el doll d'idees i punts de vista:

En primer lloc, em sembla clara la presència de l'**aprendre inconscient**. Els Educands no diuen que aprenguin quan ells volen, planificadament, atents al que fan, ... "*El aprendizaje es algo que se te cuele*".

En segon lloc les **formes d'aprendre** esdevenen rellevants. La Metacognició apareix com un element significatiu per als Educands. Cal dir que els nois i noies esmentats havien "sofert" intervencions pedagògiques abundoses en el terreny de l'autoavaluació de l'aprendre i en el de la presa de consciència de les estratègies personals que feien servir. En el grup-classe, compartir el "com" fer les coses era una activitat present, encara que, en aquells moments, jo no la veia tan decisiva com la considero avui.

En tercer lloc, l'**avaluació que fan els alumnes de l'aprendre** no té gaire res a veure amb els clàssics "exàmens". Pensen més aviat en termes de significat personal, del valor que té per als seus projectes.

En quart lloc, la **vivència emocional** és considerada com un element de primer ordre. L'interès, la il·lusió, les ganes, el benestar, el sentir-se orgullosos d'ells mateixos, ... no són detalls o ornaments afegits; són el motor de l'experiència, allò que els impulsa a descobrir i experimentar.

En cinquè lloc, el **tipus de coneixement o de resultat pretès** és també molt divers. Aprendre pot significar tenir opinió, poder repetir, incrementar la capacitat de raonament, ... Els Educands manifesten finalitats i criteris diversos per avaluar el que han après i la seva forma d'aprendre-ho.

4.3.- Tres enfocaments per respondre la mateixa qüestió.

E.4.14.- (Octubre de 1996)

La Lúdia està iniciant el seu primer curs de BUP. La professora de Dibuix li proposa una experiència que em sembla remarcable: "Fer un dibuix, din A-3, omplint tot el full de puntets negres, petits, per representar dues ampolles". Dit així, sembla una proposta la mar de lògica.

Calculem, però, el número d'hores que els Educands hauran de dedicar a fer puntets i més puntets, ara més densos, ara més espaiats, fins a omplir tot el full.

Suposo que algunes persones s'ho passaran molt bé, puntejant, accentuant ombres i contrastos, fins a obtenir un resultat del qual se sentiran orgulloses. Altres, hauran de fer un esforç considerable per fer la feina. El full romandrà tossudament damunt la taula, a mig fer, sense progressos massa visibles, provocant sentiments més aviat poc engrescadors.

Em sembla que podem afirmar amb força garanties que l'experiència puntillista generarà aprenentatges diversos, en cadascuna de les persones que la realitzen. Podem imaginar algú que haurà descobert un recurs plàstic nou; o que haurà certificat la seva capacitat per la plàstica; o que l'experiència l'haurà portat a formular-se algun projecte personal interessant.

També podem imaginar persones avorrides davant la immensitat del full, treballant amb desgana, pendents del tros que queda per fer; persones que es motiven per evitar el desastre que pot suposar no lliurar el treball, és a dir, amb l'aprenentatge sòlid i ben construït d'evitar en el futur, sempre que puguin, haver de realitzar tasques similars.

L'activitat, observada pel damunt, sembla la mateixa per a tots els Educands; en realitat, no és així, cadascú viu una experiència pròpia, potser molt original i imprevisible *a priori*, i n'extreu les seves conclusions.

L'aprendre resulta del tipus d'experiència. El dirigeix l'Educand, el qual viu projectes i motivacions seus. Arrela en significats propis de cadascú. És condicionat per les pautes mentals i la percepció que es fa del context. Es tracta d'un fenomen humà, complex i davant el qual es fa difícil crear una teoria que l'expliqui, alhora mínimament objectiva i respectuosa amb la llibertat de cadascú i la seva intrínseca originalitat.

Al meu entendre, hi ha tres preguntes fonamentals, a les quals el Pedagóg practic, de forma més o menys explícita i conscient, necessita respondre:

- 1.- *Què "fa" una persona quan aprèn quelcom?*
- 2.- *Quina cosa està aprenent? A quin resultat personal la condueix l'experiència viscuda?*
- 3.- *Quins elements contextuals li faciliten seu projecte d'aprendre?*

En la primera pregunta estem enfocant el procés, les estratègies, vivències, conductes, projectes personals, etc, dels quals deriva l'aprenentatge. Ens interessa comprendre què està fent l'Educand, sobretot interiorment, per assolir un resultat que ell/a valora i desitja.

En la segona perspectiva, ens preguntem especialment pel resultat. Ens ocupem en descriure l'estructura mental, els canvis, l'adquisició d'informació, ... En aquesta direcció hi han fet molta feina els investigadors de l'anomenada Intel·ligència Artificial. Han descrit molts elements sobre com funciona el coneixement, el sistema conceptual, ... i molts menys sobre com es produeix, com es genera, com es va construir aquest sistema.

En la tercera via, els pedagogs estem interessats especialment en dissenyar intervencions facilitadores. La comunicació, els recursos didàctics, l'anàlisi de tasques, el disseny de contextos, l'avaluació de situacions educatives, ... són components exemplars d'aquest enfocament.

A mi m'interessen tots tres. El Pedagóg necessita explicar-se el procés, l'activitat de l'Educand. Alhora, en la seva intervenció, necessita saber on va, quina mena de resultats busca i pretén facilitar. Sense oblidar lògicament que la seva funció és d'ajuda intel·ligent, per la qual cosa, necessita també uns models d'intervenció que donin coherència i racionalitat a la seva feina.

En la praxis de qualsevol Educador hi podem apreciar com respon a aquestes tres qüestions: com té en compte l'activitat de l'Educand, quin tipus d'experiència valora i estimula, ... ; com, en la seva presentació als Educands, hi ha previst un tipus determinat de resultat, uns objectius i finalitats que organitzen l'activitat educadora; alhora trobarem paleses en la praxis unes formes d'ajuda i intervenció, que l'Educador suposa adients en el seu projecte pedagògic.

4.4.- El pròleg de l'aprendre.

E.4. 15 (Octubre de 1996)

Estic preparant un curset per a Docents de Primària, inclòs en el Pla de Formació Permanent, per ajudar-los a aprendre sobre la facilitació del Grup-Classe. Trenta persones les quals desconec. Una aula de la Universitat de Girona. Setze hores. Un títol per al curset. I poca cosa més, per començar.

Al meu despatx, tinc moltes dificultats per orientar-me i concretar els possibles projectes i objectius dels assistents. Elegir un tipus d'experiència, uns continguts, un disseny de context adient, ... se'm fa més aviat difícil.

Opto per iniciar la feina amb una experiència d'autoconeixement. L'escric i en preparo la presentació metodològica. Em sento satisfet. Crec que pot ser una bona ajuda per iniciar el procés d'aprendre.

A l'hora de la veritat, el grup de docents, refusa l'oferta, molt educadament, amb llenguatges subtils, sobretot no verbals.

Deixo que el grup camini en la direcció que l'interessa. Sorgeixen els projectes personals de moltes persones: la intenció que els ha dut al grup, el que les preocupa, ...

Tot plegat em porta a escoltar millor i mirar de comprendre les demandes del col·lectiu per orientar les meves ofertes properes.

Davant una proposta d'aprenentatge, les persones responem a partir del que ja som. Comptem les nostres actituds, expectatives, projectes, ... Alguns dels assistents al grup són mestres en actiu, altres no tenen cap mena d'experiència pedagògica en aquest àmbit. Hi ha docents que em coneixen i "saben" el que els puc oferir en el terreny de la pràctica; altres vénen amb propòsits més centrats en el coneixement del mapa teòric del tema.

Si faig una planificació del curs fora de context, segurament toparé amb resistències. Els Educands accedeixen a l'experiència d'aprendre amb un pòleg propi, el qual evidentment mediatitzarà la recepció de les ofertes que fem i les hi donarà un significat propi.

4.4.1.- Desenvolupar-se, educar-se, instruir-se.

La persona, ja sigui un educand de Primària, o un estudiant universitari, actua com a totalitat orgànica, amb tota la seva història personal ben posada. Un nen que intenta escriure una frase i un universitari que pretén comprendre una teoria abstracta, tenen moltes coses en comú. Per exemple, tots dos estan actius, fins i tot quan l'universitari s'avorreix i mira per la finestra o el nen deixa el llapis i badalla. Tots dos es troben necessàriament en la confluència o la integració d'almenys tres processos personals, el de desenvolupar-se, el d'educar-se i el d'instruir-se.

4.4.1.1.-- Desenvolupar-se.

A ningú se li acut d'instruir un nen de dos anys en l'aprenentatge de la filosofia kantiana. Com a mínim amb els llenguatges habituals utilitzats per ajudar a aprendre els educands de COU. El seu moment de desenvolupament no ho permet.

"Con H. Werner, podemos considerar el desarrollo como un proceso de *diferenciación* (en el que se presentan funciones especiales a partir de un difuso funcionamiento global) y también, al mismo tiempo, como *centralización* (coordinación de las funciones parciales en dirección a un objetivo). El concepto de desarrollo se aplica a lo psíquico y a lo corporal. El desarrollo es función de la *madurez funcional* en cuanto ésta es premisa obligada del ejercicio y el aprendizaje. (así, por.ej., para el lenguaje) El desarrollo abarca también el proceso inverso, de regresión, de decadencia. (*desarrollo regresivo*)."¹

Una persona ha nascut per ser persona i totes les persones necessitem aprendre. És quelcom inherent al propi ser. Inevitable. L'organisme humà buscarà la seva realització. A vegades amb èxit i salut; altres amb resultats poc satisfactoris. Però la buscarà.

¹ DORSCH, F. (1.982) "Diccionario de psicología". Herder. Barcelona, 1.991

"En el desarrollo y la vida del organismo más complejo se manifiestan la dependencia de la célula inicial (el óvulo para el organismo humano) y la aplicación de las leyes comunes a todos los seres vivos, en cada nivel de organización, doble determinismo cuyo coherencia hace aparecer una "finalidad de hecho". Aunque el "proyecto" o el "objetivo" no está limitado solamente a la reproducción de una célula idéntica: el "fin" del orden biológico, en el caso del organismo humano, es el hombre singular que reúne los caracteres de la especie, de la raza en toda su originalidad biológica individual."¹

L'organisme humà porta inscrit el seu propi procés de desenvolupament. En un medi adient adequat, es desenvoluparà amb salut i èxit. Però, fins i tot en el medi més inhòspit, tendirà a desenvolupar-se. I l'objectiu és l'"home singular", la persona, alhora igual a totes les altres persones i diversa, única.

"El comportamiento del animal se guía siempre por la experiencia directa precedente (...) es esclavo de su campo visual o esclavo de su experiencia anterior y su conducta jamás se libera de esos influjos directos, no se orienta haciendo abstracción de los mismos, en otros términos, no llega a ser libre".²

El desenvolupament de la persona es dirigeix cap a l'autonomia, la llibertat, l'emancipació, en una cultura determinada. M'interessa valorar aquest procés de desenvolupament a partir de dos criteris "biològics" com esmenta LURIA:

- 1) la consecució d'una diferenciació interindividual cada vegada més accentuada a mesura que pugem en l'escala biològica, és a dir, una capacitat de l'organisme per aprendre i adaptar-se saludablement al medi de forma individual, diferent a les dels altres membres de l'espècie;
- 2), lligada a l'anterior, una valoració elevadíssima per la persona en tant que individu en relació a l'espècie.

A mesura que ascendim en l'escala biològica ens trobem cada vegada individus amb més capacitat d'aprenentatge i alhora amb més capacitat d'adaptació individual i supervivència. L'organisme humà és el més capacitat biològicament per adaptar-se a medis diversos, per la via de l'aprenentatge i la cultura compartida, el més divers.

"Como regla, la actividad del hombre se guía por complejos imperativos que a menudo se llaman *superiores* o *espirituales*. Entre ellos figuran las necesidades cognitivas; la necesidad de comunicación; la necesidad de ser útil a la sociedad y ocupar en ella determinada posición, ..." ³

"El equipo físico esencial para la vida, incluido el cerebro, que capacita al hombre para la adquisición de la mente, está asegurado por el código químico de los genes, pero no está asegurada en esta forma la herencia cultural, que no puede depender de tales condiciones biológicas. La transmisión no puede ser rígida y tampoco puede abandonarse al azar. El bienestar del individuo y la continuidad de la cultura, esencial para el hombre, necesitan contar con medios suficientes que introduzcan a los miembros de la nueva generación en el saber de las costumbres, de los sentimientos y de las mediaciones de la sociedad para que puedan ser, ellos también, buenos transmisores de cultura". ⁴

¹ DUBOUCHET J. (1.977) "La condición del hombre en el universo. Determinismos naturales y libertad humana. Médica-Técnica. Barcelona, 1.978. Pàg. 31.

² LURIA A.R. "Introducción evolucionista a la psicología". Fontanella, Barcelona, 1.977. Pàg. 97.

³ LURIA Op. Cit. Pàg. 100

Biològicament la persona necessita la cultura, l'experiència acumulada per la societat en la Història. El desenvolupament, deixa de ser, d'alguna manera biològic, per esdevenir cultural, social.

"... lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad "objetiva"". ²

"Se define el desarrollo como la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades". ³

Aquesta concepció del desenvolupament és la que més m'interessa, la de la persona en relació als entorns que viu. El desenvolupament porta l'infant a ser adolescent i jove i adult i vell. En aquest procés no solament intervé el seu estat biològic o endocrinològic. Cadascun d'aquests "moments" recolzen en una percepció dels entorns i una forma pròpia de situar-s'hi i establir relacions. Els joves viuen en un entorn diferent del dels infants i del dels seus pares.

Una sobrevaloració del desenvolupament biològic ens portaria tammateix a una visió de la persona que, al meu entendre, no encaixa amb les evidències que puc recollir en qualsevol treball de camp.

"En cualquier biblioteca especializada de educación se pueden encontrar publicaciones en las que se intenta razonar el fracaso escolar recurriendo a algún tipo de alteración o daño en el cerebro. (...) En un importante y riguroso estudio llevado a cabo en los Estados Unidos sobre la idiosincrasia que acompaña al colectivo estudiantil etiquetado de "retrasado", se encontró que apenas menos de un uno por ciento presentaba algunos signos de lesión cerebral con poder para aclarar esa anomalía en los resultados escolares (SHEPHARD, L.A.; SMITH, M.L.; VOJIR, C.P., 1983)". ⁴

E.4.16.- (Octubre de 1995)

Una psicòloga, acabada la carrera, rep una oferta de treball per substituir una professional en un centre de reeducació. La seva funció és atendre uns nens, de forma individual, els quals acudeixen al centre buscant ajuda per tal de superar els reptes escolars de caire instrumental.

Després d'una setmana de treball, em pregunta com pot ser que la majoria dels nens i nenes que fan ús del centre no tinguin cap diagnòstic precís. L'un mostra dificultats de parla, l'altre de motricitat, l'altre d'atenció, ... Però ningú no explica d'on vénen o per quina raó es produeixen.

En aprofundir sobre el significat que per ella té el diagnòstic es decanta per l'enfocament mèdic o biològic. Si mostren dificultats hi ha d'haver una causa que el metge o el neuròleg puguin identificar. Parla de maduració, d'herència, ... i ben poc del medi percebut per aquests nens i nenes.

I, al meu entendre, no valora com es mereix quelcom interessantíssim: Una nena que mai havia dit una paraula, després de tres setmanes, espontàniament la crida pel seu nom. Em sembla que no m'arrisco gaire si interpreto el fet com a

¹ LIDZ T. (1973) "La persona. Su desarrollo a través del ciclo vital". Herder. Barcelona, 1.980. Pàg. 69

² BRONFENBRENNER, U. (1.9798) "La ecología del desarrollo humano". Paidós. Barcelona, 1.987. Pàg. 24

³ BRONFENBRENNER. Op. Cit. Pàg.29

⁴ TORRES, J. (1991) "El curriculum oculto". Morata. Madrid, 1992, Pàg.35

indicador d'un canvi en la percepció de l'entorn per part d'aquesta nena, un indicador del seu desenvolupament.

A l'hora de comprendre l'Educand, és impossible separar el desenvolupament d'altres processos personals. Les persones, amb el nostre sorprenent i poderós equipament psicofisiològic, aprenem, creixem, establim pautes de resposta, arxivem respostes i experiències. Responem orgànicament, com a subjectes.

4.4.1.2.- Educar-se.

"... el hombre es por naturaleza, un ser de cultura. Es decir que todo su sistema de actividades y reacciones innatas fue construido filogenéticamente y "calculado" de tal modo por la evolución que *necesitara* el complemento de la tradición cultural. Por ejemplo, todo el enorme aparato neurosensorial del lenguaje humano se debe a una evolución filogenética, pero está hecho de modo que su funcionamiento tiene por premisa la existencia de un idioma desarrollado culturalmente y que el niño ha de aprender".¹

La persona necessita una cultura, diu K. LORENZ. Necessita educar-se. A mesura que es desenvolupa l'organisme humà es va fent únic, irrepetible. Esdevé persona. En el context familiar, social, escolar, ...

Educar-se, al meu entendre, és dialogar amb el medi per extreure'n conclusions, esdevenir individu.

El meu procés educatiu m'ha portat, ara per ara, a ser jo, un ser humà diferent, i alhora amb possibilitat de compartir amb altres moltes coses. L'educació inclou tot allò que m'afecta, tot allò que és percebut, conscient o inconscientment.

El meu cervell és un producte del desenvolupament. La meva educació és un producte de l'experiència, la meva vida mental.

Veig l'educació de cadascú com un itinerari d'experiències, complex i únic, a través del qual la persona es construeix a sí mateixa, es fa subjecte.

En el procés educatiu, la persona aprèn, instal·la hàbits i solucions en la seva manera d'entendre's amb el món, genera una orientació personal, es fa una representació del medi i de si mateixa.

En el procés d'orientar-nos construïm creences, ens bastim una identitat, incrementem les nostres capacitats, és a dir, fixem unes vies per relacionar-nos amb el medi per tal de resoldre les nostres necessitats.

El comportament d'una persona, Educador o Educand, sol manifestar la millor manera que ha après d'assolir els seus objectius. La millor manera que ha après no significa la millor manera possible. La intervenció educadora es dirigeix precisament cap a la millora d'aquesta solució adoptada.

4.4.1.3.- Instruir-se.

Observem l'Educand un moment. És un adolescent, un adult, un infant, un noi o una noia, ros o morè, ... Es troba en un moment del seu desenvolupament personal. El seu organisme ha madurat i li permet unes opcions d'acció i descoberta. Alhora hi ha elements "adormits", que necessiten més temps per madurar i esdevenir diferenciats i

¹ LORENZ, H. (1.963) "Sobre la agresión el pretendido mal." Siglo XXI. Madrid. Pàg. 298

poderosos. M'imagino que voler fer un diagnòstic exhaustiu del seu estat de desenvolupament global ens porta a una empresa, per ara, impossible. Potser sortosament impossible.

Aquest organisme es troba tammateix en un moment del seu procés educatiu. Disposa d'una imatge de sí mateix i del seu medi, ha establert unes relacions amb els altres, els "veu" d'una manera determinada. Té uns hàbits apresos, més o menys saludables i útils per resoldre les seves necessitats més pregones.

En aquest procés educatiu la persona ha rebut moltes influències dels altres, sobretot de les persones que componen el grup primari, les quals hauran tramés els seus valors, hauran fet de models, ... Està vivint una cultura.

La complexitat de la societat i la cultura exigirà quelcom més que una educació espontània, familiar. La persona voldrà participar en grups culturals més amplis, necessitarà coneixements, habilitats, formes de relació interpersonal. Caldrà oferir-li ambients i possibilitats d'experiència perquè pugui incrementar el seu poder personal.

Necessitarà instruir-se, aprendre en una direcció determinada, conscièntment, a partir de projectes personals, els quals no podran realitzar-se sense uns ambients i recursos determinats.

E.4.17.-

L'aixeta del bany degota. Cridem el tècnic. Se la mira, la desfà, l'estudia i la repara. Jo he mirat l'aixeta i he decidit trucar-lo. Em falta instrucció per resoldre el problema. Alhora, en la meua educació, he après que allò no és per a mi.

Un metge amic meu té la dèria de reparar-ho tot, ho conegui o no. És un "manetes". Millor dit, es veu com un manetes. Anticipa l'èxit de l'empresa, mentre jo imagino més aviat un mullader considerable.

L'Educació del metge, la del lampista i la meua són diferents, arrelen en històries personals pròpies. Tots tres prenem decisions personals, en funció de la nostra educació i la nostra instrucció.

Entenc per instrucció un procés de relació i ajuda en el qual hi ha previstos uns objectius d'aprenentatge, els quals faciliten a l'Educand l'accés a la cultura general o a la de grups culturals específics. Ens Eduquem tots, però no tothom s'instrueix per a tot.

Desenvolupament, educació i instrucció són processos indestriables. S'influeixen mútuament. A efectes acadèmics em sembla útil diferenciar-los. Quan ens proposem desenvolupar un projecte d'instrucció, apareixen elements educatius que el condicionen. Em refereixo a Educands les actituds o valors dels quals no sempre els porten a accedir a la cultura. Llavors potser és quan parlem de fracàs escolar o acadèmic.

En els Projectes Curriculars, a l'hora d'elegir i organitzar els continguts, el procés de desenvolupament hi té molt a dir. No sé fins a quin punt els Educands poden integrar alguns coneixements que, habitualment, per obra i gràcia dels llibres de text, es presenten a nois i noies a qui falta instrucció o fins i tot el temps necessari per poder-los reconstruir amb èxit.

4.4.1.4.- Ensenyar

El lampista ha après l'ofici. No tothom és lampista. Evidentment. No tothom participa de la cultura dels lampistes. Quan ells es comuniquen sobre eines i avaries ho fan amb un llenguatge seu, en part incomprendible per a qui no pertany a la seva cultura.

"La producción social implica no sólo la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales, sino también la producción de los símbolos, el orden y la evaluación de objetos y, a la vez, la producción de las condiciones de la sociedad en las que ésta continúa. Incluye, por tanto, trabajo manual y mental.

(...)

Cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos, sólo existe un contexto social único en el que ambos se forman. Cuando los procesos de producción están separados de los de reproducción, se forman dos contextos sociales: uno para la producción y otro para la reproducción."¹

La instrucció, que concretem en activitats d'ensenyament, té una intenció conscient, volguda, una planificació, una orientació prevista. El docent ensenya quelcom, d'una manera determinada, en situacions concretes, a persones úniques, reunides en configuracions socials irrepetibles, des d'una concepció personal del que ensenya i de com entén que convé ensenyar-ho i ajudar a aprendre-ho.

Les persones, en la nostra unitat, som una resultant dels quatre camps d'experiència que acabo de descriure. Ens desenvolupem i ens eduquem, tan si volem com si no. És quelcom intrínsec a la nostra identitat. També ens instruïm i ens instrueixien com un mitjà excel·lent per fruir de la cultura ja feta pels altres.

4.4.2.- **Aprendre espontani i aprendre conscient. Metacognició i autoregulació.**

L'orientació tècnica del currículum, tan habitual, ens ha dut, a poc a poc, cap a veure l'aprenentatge com el resultat de l'acció d'ensenyar. Aprenem allò que ens ensenyen, expliquen, mostren, o ens fan aprendre. Després algú avalua, comprova i jutja si hem après o no, com a variable dependent.

La meua pregunta és què aprenem, no pas si aprenem o no. Una lliçó de Matemàtiques no solament ens proposa l'aprenentatge d'un contingut matemàtic: l'experiència ens aconduïx cap a "resultats" molt més complexos en el terreny de les actituds, l'autovaloració de les pròpies capacitats, la percepció de la Matemàtica, ... i potser, alhora, l'integració i assimilació d'una operació o concepte matemàtic.

E.4.18.- Novembre de 1989)

A la classe de Matemàtiques en Lluís s'ho passa força malament. Es distreu. S'avorreix. Desitja que s'acabi l'hora com més aviat millor. Té dotze anys i no se'n surt amb un problema senzill, vers el qual la majoria dels companys i companyes no tenen la més mínima dificultat. Li han passat unes proves de Matemàtiques i un test d'Intel·ligència. Mostra un retard considerable de coneixements, però la seva capacitat és bona, segons el C.I.

Li proposo que dediquem una estona, ell i jo, a reflexionar sobre les seves Matemàtiques. Hi accedeix de bon grat.

Ens reunim en un despatx. Li demano si vol explicar-me què fa ell a la classe de Matemàtiques. Em respon amb frases difoses: "*M'avorreixo, no ho sé fer, no m'agraden, no em surten, ...*" És evident que no descriu la seva activitat a la classe. Parla de sentiments i actituds no pas d'activitats.

- "Mai no m'han agradat les Matemàtiques, les odio, no hi entenc res,

... "

¹ LUNDGREN U.P. (1.991) "*Teoría del currículum y escolarización*". Morata. Madrid, 1.992.. Pàg. 16 i 19.

En Lluís ha après una manera de relacionar-se amb uns continguts de cultura. Ho ha après. Si li pregunto quan ho ha après o com, no ho sap; em respon: "*Mai no m'han agradat, ...*" És a dir, no té consciència que això és també un resultat d'aprenentatge. I important i decisiu per a ell.

E.4.19.- (Desembre de 1994)

L'Ivan repeteix el primer curs de BUP.: "*M'ho han suspès tot. Jo em pensava que anava preparat. No sé per què m'han suspès. He estudiat, he fet la feina, he seguit les classes, ho entenia, ... A casa m'han dit que repetís i que ja me'n sortiria. Però no me'n surto. Segueixo igual. Crec que sé les coses i em tornen a suspendre.*"

L'Ivan, en aquests moments, viu una il·lusió d'alternatives: "*Matar-m'hi*", com diu ell, o "*Deixar-m'ho córrer*". Cap de les dues és la que ell vol.

Creu que li passa alguna cosa i no sap quina és, ni com superar les seves dificultats. Altres nois i noies, en aquesta situació, abandonen, davant la impossibilitat de trobar una sortida viable per al seu projecte. L'Ivan té un parell de recolzaments que l'ajuden: en primer lloc, un èxit acadèmic considerable en els seus estudis d'EGB; en segon lloc, una família que sap donar-li temps per trobar el seus recursos i estratègies.

Una conversa tranquil·la, d'una hora de durada, ens permet arribar a una lectura de la situació a partir de la qual entreveiem algunes maneres d'ajudar. Durant l'EGB l'Ivan ha après a aprendre: és a dir ha après que aprendre vol dir repetir, anar provant, fins a obtenir que l'aprovin. "*Si no surt avui, sortirà demà passat.*". Sense que ningú s'ho hagi proposat, l'Ivan ha arribat a establir dues creences orientadores:

- 1.- Saber una cosa significa poder-la repetir, a trossos, a l'atzar, ... no pas tenir-la construïda interiorment.
- 2.- Aprendre satisfactòriament quelcom equival a superar un dels exàmens que m'aniran posant. Si no surt aquest, me'n posaran un altre.

A l'Institut, per tenir èxit en el que desitja, l'Ivan necessita aprendre d'una altra manera: cal reflexionar, opinar, relacionar categories i conceptes, crear, ... Activitats i productes vers els quals no sap ni com posar-s'hi. Les seves estratègies habituals no funcionen en el nou context.

Quan afirma que està preparat i sap el que necessita saber, ho valora d'acord amb els criteris que li eren útils a l'EGB, on els resultats, al cap i a la fi, li certificaven l'èxit. I a més sabia com obtenir-los.

Davant el fracàs, no qüestiona el nou context i la seva forma d'orientar-s'hi. Qüestiona els resultats, sense adonar-se que ha après coses que no es medeixen amb un examen, però que el condicionen.

Esponàniament, l'Ivan ha construït el que significava per a ell saber quelcom, de quina manera calia preparar un examen, què passaria si no el superava, ... Quan, ara, davant el llibre, intenta memoritzar una informació o preparar un examen, segueix preparant l'examen de l'EGB.

Em proposa que l'ajudi amb la Matemàtica. Manifesta que "entén" la matemàtica que li expliquen a l'Institut, però que, a casa, tot sol, no pot resoldre els problemes que li proposen.

Un examen més detallat ens portarà a veure que no ha integrat bé en els seus esquemes els conceptes i els elements bàsics de la Matemàtica. No ho necessitava per aprovar el curs a l'EGB. Però ara sí que ho necessita.

Dissenyem junts una manera de "reconstruir" els coneixements matemàtics que li fan falta. L'ajudarà una professora. Ell serà qui portarà la iniciativa del que vol aprendre. Examinem el procés d'aprendre la Matemàtica, de memoritzar-ne els continguts necessaris i de fer-los servir en la solució de problemes.

Ens acomiadem amb el pacte explícit de trobar-nos, a iniciativa seva, si la Matemàtica no funciona com ell vol.

Passa tot el curs i no tinc cap notícia de l'Ivan. Al mes de juny em telefona la seva mare. Ha aprovat el curs, llevat d'una matèria, la Llengua i la Literatura Castellanes. El professor manifesta als pares que no ho entén. L'Ivan té unes qualificacions magnífiques en tot, però és incapaç de fer una senzilla anàlisi sintàctica d'una frase. Els pares també estan desorientats. L'Ivan diu: "*Jo em pensava que ho sabia, que anava preparat.*", comenta.

Mantenim una entrevista per comprovar el que està passant. Al cap d'uns vint minuts l'Ivan em diu que moltes gràcies per la meua ajuda però que ja ho té clar: "*M'està passant el mateix que amb les Matemàtiques. Com pot ser que no ho hagi vist abans?. He de revisar els continguts de l'EGB.*".

Els aprenentages espontanis, no previstos i sense cap mena de planificació, estan presents. Oblidar-los pot ser una magnífica manera de bloquejar el progrés de l'Educand. Quan l'Educand en pren consciència, inicia la recerca de recursos i estratègies, pel seu compte o demanant ajuda a l'orientador.

L'Ivan pensa que sap els continguts. I n'està molt convençut. N'és conscient d'aquest fet. Però no pren consciència que ell desenvolupa la seva activitat d'aprendre d'una manera tammateix apresada i, penso, modificable.

En la instrucció, crec que és imprescindible tenir presents els aprenentatges espontanis, no previstos, de *curriculum ocult*. La majoria de les persones han trobat la seva manera d'afrontar l'aprenentatge instructiu. Espontàniament. Sense direcció conscient. Però, també, en relació amb un determinat context. El BUP pot plantejar a l'Educand reptes sorprenents per a ell, que no sempre es poden contestar amb els recursos assajats a l'EGB.

Els Educands diuen que no són bons vers alguns continguts i que en prefereixen uns altres. L'experiència els ha dut a fonamentar aquesta creença. I la seva avaluació constant normalment la certifica. El que no es sol tenir en compte és que es tracta sovint d'un aprenentatge de pautes i estils de pensament. La metacognició ens podria ajudar a modificar-los.

En el terreny de l'aprenentatge espontani aprenem a realitzar una sèrie de tasques, les quals, en la ideologia habitual de l'escola, no *existeixen*. Cadascú, per exemple, memoritza a la seva manera, recorda amb pautes pròpies, es motiva i es parla a si mateix amb llenguatges i plantejaments molt personals i diversos.

A més aquests aprenentatges espontanis ens porten a bastir una imatge de nosaltres mateixos i de les nostres possibilitats, ens aboquen a concretar unes formes de respondre i autodirigir-nos.

L'aprenentatge formal demana sovint a l'ensenyant un treball més ampli, més estratègic, posant atenció a l'educació feta per l'Educand, als seus significats personals i a la seva metodologia de treball.

L'aprendre formal exigeix un exercici d'autorregulació del procés d'aprendre. L'atenció, la memòria, la comprensió, la reflexió, la imaginació, són uns elements decisius, la gestió dels quals condiciona fortament l'assoliment dels objectius i la vivència d'èxit.

Donem per suposat que tothom sap estar atent, que tothom sap motivar-se, que la memòria és cosa de voluntat i colzes, que els resultats poden atribuir-se tranquil·lament a la voluntat de l'Educand o a la seva capacitat intel·lectual. Em sembla que correm un risc greu. És suposar molt.

La meua experiència em diu que la majoria dels alumnes tenen maneres de fer mínimament adients per assolir els seus objectius d'instrucció. Però no pas tots ni en tots els àmbits de coneixement. Un exemple: Els Educands de pensament simultani, global, han de rendir compte del que saben per mitjà d'un text escrit, la producció del qual arrela en models de pensament lineals i analítics. Conec molts Educands que tenen dificultat per comunicar linealment allò que han après a pensar simultàniament.

4.4.3.- L'expert i el novell.

Alguns Educands són molt bons en alguns tipus d'activitat: la Música, la Poesia, el pensament matemàtic, el idiomes, ... Es tracta de persones que produeixen uns bons resultats, segons els criteris del docent o de l'escola. A què es deu la seva facilitat per realitzar les tasques?

Els alumnes que obtenen millors qualificacions sovint dediquen poc temps a l'estudi, l'esforç és mínim, "suen" poc. Potser són intel·ligents. I com ho sabem? ¿Amb una altra avaluació de resultats, probablement més afinada i garantida, per mitjà d'instruments "objectius"?

Crec que els nostres coneixements són massa precaris per atrevir-nos a jutjar. Un C.I. només ens manifesta el significat que donem a unes respostes que l'Educand ha emès en unes proves determinades, i en un context també determinat. I si, per l'efecte Pigmalión, el resultat fos la causa del producte? I si aquesta persona, poc intel·ligent, hagués viscut uns altres entorns, també seria poc intel·ligent?

Sempre m'ha portat una certa preocupació l'ús poc prudent de les dades que ofereixen les proves d'intel·ligència. Sobretot quan les puntuacions són baixes. No oblidem que es tracta d'un producte. ¿I si investiguéssim el procés que segueix l'Educand a l'hora de contestar els ítems de la prova?

Una mica més amunt [E.4.19], he parlat de l'Ivan. Ell creu que sap les coses i després "fracassa". Al costat de l'Ivan podem imaginar un company o una companya. Es diu, per exemple, Fina. No dedica massa hores a l'estudi, només les que ella considera necessàries. Se la veu tranquil·la i confiada en el seu poder personal. Supera còmodament els exàmens i els altres reptes de l'Institut.

Tant la Fina com l'Ivan desitgen tenir èxit acadèmic. Ella l'assoleix sense massa esforç. A l'Ivan li costa força més i no l'assoleix sempre que vol. A què es deu la diferència? Si comparem els seus butlletins de qualificacions, podríem arribar a formular opinions com aquestes:

- . La Fina és més aplicada i treballadora que l'Ivan.
- . L'Ivan es desmotiva fàcilment, no manté l'atenció posada en el que fa.
- . La Fina és més intel·ligent que l'Ivan.
- . L'Ivan és un alumne fluix, mediocre. La Fina és brillant.
- L'Ivan hi posa esforç ; la Fina és intel·ligent.
- ...

Estic convençut que la diferència es troba en el seu procés interior. M'imagino que la Fina surt de les classes amb aprenentatges acabats, ben construïts i instal·lats a la memòria. L'Ivan no sap com fer-ho això i ho supleix amb hores de "colzes". La Fina ha après d'una manera a EGB. L'Ivan d'una altra. És a dir, els seus resultats dels aprenentatges anteriors són diferents. La Fina és una experta en l'estudi o en el paper d'Educand que li demana l'Institut. L'Ivan és un "novell" que no acaba de trobar el seu procés adient per aconseguir els seus objectius.

"... la conversión de una persona en un experto consiste básicamente en un proceso de *automatización* de sus conocimientos de tal forma que no necesita ir tomando decisiones a medida que resuelve el problema, por lo que parte directamente de los datos sin hacer, como el novato, acercamientos progresivos a la meta final." ¹

... puede observarse que los novatos tienen un mayor número de categorías básicas." ²

"... enfrentados al mismo problema un experto y un novato no *ven* el mismo problema, ya que sus esquemas de asimilación son diferentes." ³

L'aprenentatge formal, planificat, intencionat, recolza i s'integra en l'estructura cognitiva de la persona, la qual el facilitarà i mediatitzarà. Alhora, aquesta configuració cognitiva és en gran part un resultat de l'aprenentatge anterior, aprenentatge espontani, no previst i, fins tot, segons com, no volgut.

"Sembla indiscutible, malgrat les indispensables confirmacions de les enquestes estadístiques, que el fet de tenir uns hàbits evocatius visuals o auditius (usem el nostre propi vocabulari) no és un efecte escolar, sinó que s'origina molt abans de l'edat escolar. Les observacions que hem pogut fer i les dels nostres col·laboradors ho corroboren." ⁴

La Fina com a experta no s'atura gaire a programar els seu procés. El sap, el domina i el desenvolupa amb comoditat i eficàcia. Només en el cas que no li porti el resultat esperat començarà a reflexionar i a reconduir-lo. L'Ivan més aviat va a les palpentes, fa marrades, no sap destriar les dades fonamentals del cúmul d'idees i informacions que té al davant. Ell mateix ho expressa amb una frase ben gràfica: "*A dintre el meu cap ho tinc tot a trossos. ...*"

No tothom pot ser expert en tot. En accedir a l'ensenyament formal, les persones ja hem fet un llarg aprenentatge, en el qual hem anat definint uns hàbits mentals o unes estratègies determinades. Algunes persones, per exemple, visualitzen amb molta facilitat, mentre que altres ho fan amb dificultats i de forma incompleta.

Alguns Educands frueixen molt llegint. Hi dediquen hores. Es motiven amb facilitat per a la lectura. Anticipen una vivència de benestar amb un llibre a les mans. Altres Educands no llegirien mai. Dediquen estones disperses a llegir, els costa motivar-se. Sovint les famílies i els Educadors els recomanen llegir. Els proposen textos, i fins i tot se'ls controla la lectura. Però ben poques vegades es reviu amb l'Educand la seva experiència de llegir: Què significa per a ell o ella? Què sent? Quines experiències ha viscut amb la lectura? Què fa quan llegeix? ... La meua experiència em porta a pensar que, sense considerar tot això, ho tenim força complicat per ajudar-lo.

4.4.4.- Les preferències cerebrals.

"El volumen de sonido que agrada a una persona puede resultarle doloroso o desagradable a otra, y la intensidad de luz que una persona necesita para trabajar puede ser excesivo o bien escaso para otras. Algunos alumnos trabajan bien en el fondo del aula, en tanto que otros son distraídos por los alumnos situados entre ellos y el profesor, hasta el punto de que no les es posible atender a la parte frontal del aula. No se trata de que no quieran

¹ POZO.J.I. (1989) Op. Cit. Pàg. 229

² POZO.J.I. (1989) Op. Cit. Pàg. 234

³ POZO.J.I. (1989) Op. Cit. Pàg. 237

⁴ GARANDERIE A. de la, (1982) "*Pedagogia dels mitjans d'aprendre*". Barcanova, Barcelona, 1990. Pàg. 121

prestar atención; es que no *pueden*, debido a la manera de funcionar de sus sistemas sensoriales." ¹

"... en ningún momento hablamos de aprendizaje compartido, porque el aprendizaje no es una actividad que se pueda compartir, sino un asunto en el que la responsabilidad es del individuo. En cambio, los significados se pueden compartir, discutir, negociar y convenir." ²

E. 4.20.-(Novembre de 1995)

Fer una truita és quelcom que es troba a l'abast de la majoria de les persones. Ens disposem a preparar-la, a la cuina, amb un sentiment de seguretat gairebé total. Ben poques vegades ens preguntem com ho fem per recordar com es fa la truita, i cal recordar-ho per fer-la. Som inconscientment competents i no tenim cap necessitat d'aprendre, ni de posar a la consciència el procés i controlar-lo. Som uns experts.

En Gerard confessa que no sap fer una truita. Té dotze anys i davant molts dels seus projectes d'aprenentatge es desorienta i es queda aturat. Desconeix les seves preferències cerebrals. No sap fer una truita però és un bon porter de futbol. M'ha explicat com havia après a jugar i com anava aprenent a partir de les indicacions del seu entrenador.

Li proposo quatre maneres d'aprendre a fer una truita:

- a.- Veient un video d'un cuiner fent una truita.
- b.- Explicant-li com es fa.
- c.- Observant, al seu costat, com la fa el cuiner.
- d.- Observar i després provar de fer-la ell.

Li demano que triï la més fàcil i còmoda. Es decideix per la darrera. M'explica que les jugades de futbol, primer les escolta i les imagina una mica, però que, per aprendre-les i memoritzar-les bé, necessita practicar-les. L'em descriu, amb molta vivesa de gestos, com es fa per posicionar bé la barrera quan els contraris tiren una falta directa.

A l'entrevista hi assisteix una pedagoga que l'ajuda. Certifica que en Gerard aprèn millor les Matemàtiques quan ella les realitza, (per exemple resolent un problema, mentre li explica el que va fent), i després el noi ho intenta pel seu compte. Aquesta experiència sembla convenient, o potser necessària, per tal que en Gerard pugui reconstruir la teoria, l'algorisme o el concepte.

Fa un parell de dies en Gerard preparava un examen amb l'ajuda de la pedagoga. Després de treballar una llarga estona "matxacant" l'examen el noi va viure una crisi de malestar i neguit. En Gerard la descriu com una sensació d'impotència: ell provava d'aprendre de les "explicacions" de la pedagoga i, per més que hi posava els cinc sentits, no podia.

El professor de Matemàtiques d'en Gerard dedica normalment uns quaranta minuts de cada classe a "explicar". Ell diu que no aconsegueix estar atent. Ho té difícil per aprendre, si no pot "fer" altra cosa que escoltar.

No m'estranyaria gens que el mestre intentés ajudar en Gerard explicant-li reiteradament els continguts matemàtics. Poden acabar desanimats tots dos, després d'un esforç considerable.

Desconec quina és la via que utilitza el mestre d'en Gerard per ensenyar-li, les Matemàtiques. Intueixo que s'està servint bàsicament del llenguatge oral, amb alguns

¹ WILLIAMS L. V. (1983) "Aprender con todo el cerebro". Martínez Roca, Barcelona, 1986. Pàg. 60.

² NOVAK J - GOWIN B. (1984) "Aprendiendo a aprender". Martínez Roca, Barcelona, 1988. Pàg. 40

petits recolzament gràfics a la pissarra o per mitjà del llibre de text. Penso que hi ha una possibilitat alta que les preferències cerebrals d'en Gerard i les del seu mestre siguin força dispars. Fonamentant-nos en aquesta hipòtesi, intentarem ajudar el noi a construir una pauta nova per tal de reeixir en el seu projecte d'aprendre.

E.4.21.-

Una classe de Secundària. Plàstica. El professor ha llegit un poema als alumnes i els ha proposat de fer un dibuix per il·lustrar-lo. L'Ernest l'ha fet a casa i el porta a dintre la carpeta, amb moltíssimes ganes de no haver-lo de mostrar en públic. I sobretot amb una gran por d'haver d'escoltar els comentaris, càustics del professor. La Mariona porta el dibuix fora de la carpeta, discretament visible, esperant els comentaris i preguntes dels companys i del professor.

La Mariona sap com fer-ho per dibuixar. Va rellegir el poema mentre s'avorria a la classe d'Història. De camí cap a casa, pel carrer, amb els amics, va recollir diverses imatges dintre el seu cap i les va organitzar en un dibuix. A la seva habitació, va dedicar una horeta a posar en el paper el que ja tenia al cap, mentre escoltava el seu cantant preferit.

L'Ernest va començar a espantar-se només de sentir la proposta del professor. No podia representar-se mentalment el que li demanaven. Va parlar amb dos o tres companys i companyes per aclarir el que havia de fer.

A casa, va començar a pensar com podia evitar fer el ridícul. Va llegir el poema. Es va asseure davant el full i va començar a dibuixar. Una hora més tard se sentia desesperat. Havia llençat tres fulls de paper i tenia el cap en blanc. Va trucar a un company, el qual va acabar de desanimar-lo: Ja tenia el dibuix fet de feia estona. Havent sopat, el dibuix era només un parell de gargots damunt un full i un piló de deixalles de goma d'esborrar.

Cap a la una de la nit, l'Ernest havia acabat el dibuix. Un treball que no el satisfia ni poc ni gens, però estava acabat. Com sempre, ja ho sap, li criticaran a l'Institut i li tornaran a subratllar la seva incapacitat. No és gens estrany que l'Ernest deixi de fer els dibuixos i suspengui l'assignatura per gandul i poc complidor. Això depèn d'ell, naturalment. Tothom l'hi diu.

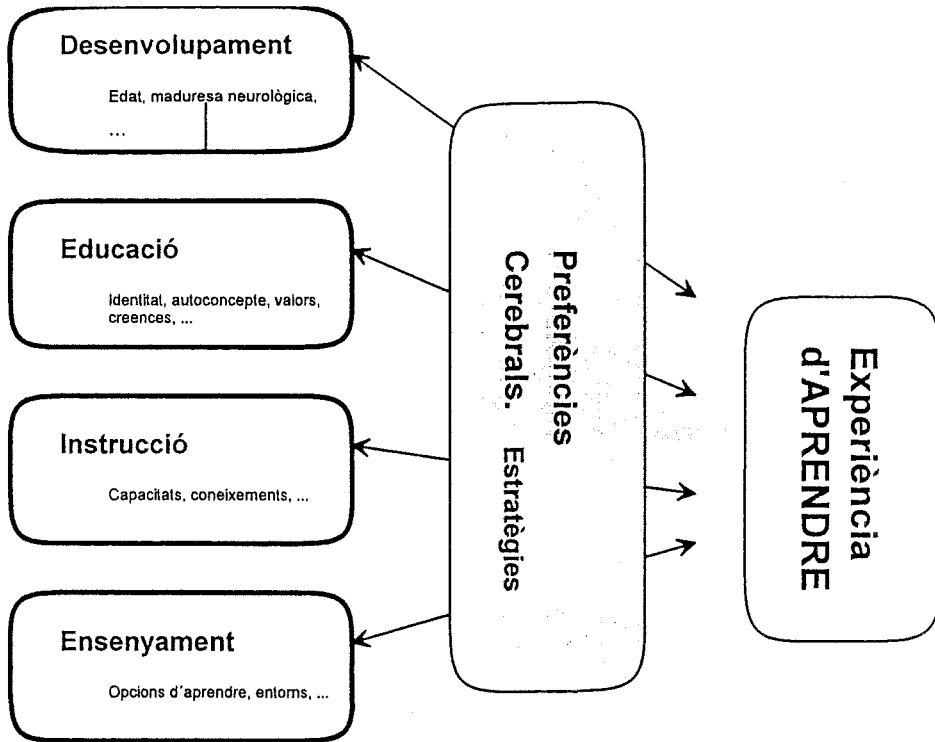
En Gerard, l'Ernest i la Mariona, engeguen processos propis, els quals seran més a menys adients per assolir el que ells volen. És lògic que en Gerard jugui bé a futbol, que l'Ernest sigui un excel·lent narrador o s'engresqui amb el teatre; que la Mariona dibuixi bé. Tots tres poden fer, en principi, qualsevol de les activitats esmentades, i fer-les molt bé. Però per a això segurament hauran d'adaptar les seves estratègies cerebrals a l'objectiu que busquen.

Alguns educands utilitzen pautes de pensament diferents segons el projecte que estan desenvolupant. Un exemple familiar el podem trobar en la memorització de la taula de multiplicar. No tots l'hem après de la mateixa manera. Alguns ho han trobat senzillíssim i, altres, amb el mateix sistema d'estudi, s'hi han passat hores. Els meus fills han après la taula de multiplicar amb processos completament diferents. Mentre un d'ells ho va fer, sense gaire esforç, repetint-la en veu alta, un altre va necessitar veure-la escrita i visualitzar-la interiorment.

Hi ha persones que reproduïxen visualment amb una eficàcia i seguretat extraordinàries. Hi ha persones que, per recordar la forma del rombe, s'han d'explicar a sí mateixes com és.

Penso que el cervell va generant pautes de funcionament i les memoritza. Les pautes posteriors seran adaptades a les que ja hi ha. Si sóc molt bo usant el llenguatge, potser intentaré reduir a símbols lingüístics experiències molt poc lingüístiques, com pot ser, per exemple, l'ortografia de l'escrit.

Fig. 4.- El pròleg de l'aprendre.



4.5.- Esbós de definició.

Més amunt he formulat tres preguntes sobre l'aprendre [4.3]: Què "fan" les persones quan aprenen, quina mena d'experiència desenvolupen; què estan aprenent i de quina manera; amb quin tipus de context podem facilitar l'aprendre.

Miraré de contestar-les d'una a una, de forma breu i, espero, clara, que ens ajudi en la pràctica educadora. Parteixo d'un supòsit que accepto com a fet humà, universal: Les persones actuen i d'aquesta actuació se'n deriven aprenentatges; la relació que cada aprenent estableix amb els contextos en els quals actua i aprèn, condiciona i afecta l'experiència i el resultat del procés.

4.5.1.- L'acció, el procés.

Què fa un Educand quan aprèn? El verb "fer" inclou una immensa gamma d'accions. Una persona que, per exemple, escriu, alhora imagina, recorda, sent, anticipa, rellegeix, ... Si m'aturo davant un ser humà i em pregunto què està fent, apareixerà una quantitat inabastable d'opcions d'acció, encara que el vegi assegut davant un cafè i llegeixi el diari i, per tant, *sembla* que puc fer una observació de camp precisa i objectiva.

Crec que qualsevol persona, davant una proposta d'experiència, executa tres grans grups d'accions: s'orienta; desenvolupa un tipus d'hàbits i estratègies; i n'avalua els resultats. De moment, encara no he trobat cap Educand que m'obligués a qüestionar seriosament aquesta trilogia.

Es tracta de tres blocs d'activitat interrelacionats, no pas successius. Ens orientem en avaluar els resultats de l'acció, redefinim objectius i projectes, modifiquem sovint els objectius previstos a mesura que l'experiència ens ofereix dades que els qüestionen. Més

aviat, aquestes tres grans categories d'acció s'integren en un tot i, sovint, interactuen d'una forma poc conscient, automàtica.

Crec que és quelcom habitual i fàcil de contrastar amb l'experiència de cadascú. Si imaginem una situació qualsevol, podem destriar els tres tipus de moviments: orientació, estratègia, avaluació.

E.4.22.-

Imaginem una aula amb vint alumnes. El professor els proposa que prenguin el llibre de text, busquin la pàgina 35 i realitzin l'exercici 8. Anota, a la pissarra, la pàgina i l'exercici.

No em sembla gaire arriscat pensar que cadascun dels alumnes farà una lectura del que se li proposa i dissenyarà, sense adonar-se'n o conscientment, un projecte de resposta: fer l'exercici, fer-lo molt ben fet, evitar equivocar-se, pensar de qui el copiarà, ...

A més els alumnes desenvoluparan unes formes personals d'activitat, d'acord amb elements apresos i pautes de resposta contrastades i conegudes. Cadascú farà el seu exercici activant àrees cerebrals pròpies, records, sentiments, ...

Tammateix els alumnes busquen finalitats personals, les quals poden ser molt diverses, encara que l'experiència externa, aparentment, sigui similiar. Es pot realitzar l'exercici per tenir-lo fet i no haver-hi de pensar més, perquè hom no s'imagina no fent-lo, per evitar alguna censura temuda, ... És força clar que l'avaluació dels alumnes es troba lligada als seus projectes i criteris personals.

Al meu entendre tots tres blocs d'activitat són rellevants en la direcció de l'aprendre. La velocitat amb què es produeixen fa difícil copsar-los clarament, però en la tranquil·litat de la introspecció, sovint podem reconstruir-los, si més no, parcialment.

En la reconstrucció hi ha un problema metodològic inevitable: es tracta de una descripció de la percepció i/o de l'autopercepció. És a dir, quan reflexionem sobre el procés i l'activitat, estem necessàriament fora del context on s'han produït. Estem, d'alguna manera, descrivint i compartint un record o una anticipació.

4.5.1.1.- Posicionament.

E.4.23.- (Juny de 1993)

L'entrada d'en Ricard al meu despatx va ser, per mi, quelcom espectacular. Vestit de negre, carregat de metalls, una arracada a l'orella, mig crani afaitat i l'altre mig amb una cua de cabells considerable, ... i un somriure magnífic. Venia enviat per la seva mare. Acabada de suspendre el COU per segona vegada.

L'entrevista va ser un intercanvi molt planer, de companys. La seva intenció, verbalitzada clarament, era complir amb la petició, reiterada, de la seva mare, que em vingués a veure.

Vaig fruit de la seva companyia. Em va explicar que li agradava molt dibuixar caricatures. Podia passar-s'hi hores, treballant una tira còmica o bastint el retrat grotesc d'algú. Estava tip de l' Institut, del qual no em va dir gairebé res més, i volia dedicar-se a dibuixar. La seva mare li demanava que acabés el COU. Ell no s'hi veia amb cor. Per guanyar-se alguns diners repartia "pizzes" a domicili, em penso que estimulat per la gratificació de trobar companyia en els altres repartidors, més que pel sou.

Ens vàrem acomiadar després d'una hora de conversa, amics i satisfets d'haver compartit punts de vista i projectes. Em va dir que si prenia alguna decisió sobre el seu futur immediat, probablement em trucaria.

Ho va fer al mes de setembre. Va exposar-me les coses amb una contundència exemplar: *"He decidit fer el COU. Però amb una condició: no vull estudiar. Vull aprovar-lo perquè el necessito però no em veig capaç de dedicar hores i hores als llibres i a les bestieses de l'Institut. Tu creus que és possible?"*

Vàrem precisar què significava per a ell "estudiar", "aprendre" i, sobretot, quin era el seu objectiu personal, el que ens serviria de guia a l'hora de prendre decisions.

Actualment en Ricard estudia una carrera Universitària a Barcelona i, segons em diuen els seus amics, se'l veu satisfet i content. Evidentment, va aprovar el COU i les proves de Selectivitat. La seva mare encara s'ho acaba de creure.

En Ricard, entre el juny i el setembre, canvia de posicionament vers els seus estudis de COU. De ser una resposta a la demanda dels pares, passen a ser una iniciativa pròpia, quan ell en valora la conveniència i se'ls fa seus. Llavors té un projecte que guia el seu treball, la seva memòria, la seva atenció i, especialment, li permet avaluar les estratègies que utilitza per aprendre. En pocs dies aconsegueix sortir de les classes amb constructes personals clars, fàcils de recordar, de forma que l'estudi no és altra cosa que una forma de autoavaluar-se i reconstruir aquells aspectes que poden haver quedat foscos o oblidats.

Davant una oferta d'experiència, les persones ens posicionem. Anticipem el que passarà, preveiem com ens aniran les coses, o senzillament ho deixem a l'atzar, a veure què passa, que també és una forma de posicionar-se.

Davant la proposta d'experiència d'aprendre, cadascú s'orienta d'acord amb experiències anteriors. La memòria pesa. L'Educand recorda èxits i fracassos, malestars i entusiasmes.

E.4.24.- (Novembre de 1994)

Estic mirant de comprendre les preferències cerebrals d'un noi de dinou anys. Els seus pares volen que l'ajudi a aprendre els mínims culturals per anar pel món. Desconfien de la seva capacitat. I ell també. Tinc la impressió que deixa a l'atzar les seves respostes, partint de la premissa que ell no pot escollir entre la correcta i la incorrecta.

L'ajudo a memoritzar un dibuix. Abans però li descriu l'estratègia i el dirigeixo mentre ho fa. El noi el memoritza perfectament, evoca amb precisió el dibuix, el descriu amb paraules i el reproduïx gràficament. Observo diversos signes de benestar, tant en ell com en els pares.

Li proposo repetir l'experiència. Accepta gairebé amb deler. Té ganes de sentir l'èxit. Compliquem l'experiència-problema. Ara el dibuix és més difícil de memoritzar. Hi ha grisos i colors i detalls, cosa que no tenia el primer. El noi se'n surt, amb els errors habituals d'una memorització d'aquest tipus.

Li demano que descriuï l'estratègia. Amb la meua ajuda, focalitzant aspectes que ell suprimeix en la seva consciència, aconsegueix fer-ho.

Li proposo memoritzar un parell de números de telèfon, els que ell vulgui. Els busquem i els memoritza bé, pel seu compte, sense indicacions meves a l'entorn del procés.

La seva mare exposa el fet que podem aprofitar l'estratègia per a la taula de multiplicar. El noi manifesta que no la sap, no l'ha apres mai del tot. Li suggereixo que aprenguem un parell de números, els que ell vulgui.

No ens en sortim. Recorda clarament, i amb bons sentiments, el dibuix i els números de telèfon. Fins i tot pot recitar-los al revés. Però no recorda dos números de la taula del vuit.

La clau me la dóna ell ben aviat::

- *Volies aprendre els números de la taula?*
- *No.*

I el "no" ve acompanyat d'una sensació de dascàrrega, un to vermellós a la cara i una mirada estàtica vers la mare, com de por o d'una certa vergonya.

Davant una situació qualsevol, les persones ens orientem, li donem significat, hi bastim un projecte, potser petit, potser automàtic o no conscient, però un projecte, una previsió del que farem i del que pot passar. És aquell "*xupi!*", que exclama el vailet davant el problema senzill que li demanem que resolgui.

El noi de l'experiència anterior [E.4.24] fa pràcticament el contrari: anticipa el fracàs i els sentiments desagradables. De la taula de multiplicar en té una experiència que el porta a posicionar-se anticipant vivències i sentiments que no vol; amb els números de telèfon i el dibuix, la seva actuació arrela en un posicionament molt distint.

"El hombre mira a su mundo a través de modelos o patrones transparentes que él crea y luego intenta ajustarlos a las realidades de las que está compuesto el mundo. Este ajuste no siempre es bueno. Sin embargo, sin tales modelos el mundo parece ser una homogeneidad indiferenciada a la que el hombre es incapaz de dar sentido".¹

E.4.23.- (Novembre de 1995)

A l'aula de la Facultat estem treballant sobre el "currículum ocult". Hem enfocat diversos punts i hem considerat diverses perspectives del tema. Em sembla que és un bon moment per procedir a la personalització de l'aprenentatge que estem fent.

Em dirigeixo a una alumna i li demano si vol col.laborar amb mi. Hi accedeix. Li proposo que seleccioni, en la seva història personal d'alumna, una assignatura vers la qual ha après a relacionar-se bé, una assignatura agradable, interessant per a ella. Escull el Llatí de BUP, davant la incomprensió general. És evident que a l'aula hi ha molts candidats a explicar-nos com han après a tenir problemes amb el Llatí.

Pregunto si algú sent una aversió especial vers el Llatí de BUP. L'Eva diu que ella és la candidata perfecta.

Llavors els proposo a totes dues, l'Eva, que odia el Llatí, i la Núria que s'hi sent a gust, que intentin descriure el que elles pensaven davant la preparació d'un examen d'aquesta matèria.

Apareixen dos posicionaments clarament diferenciats. A l'Eva, davant una traducció, li costa posar-s'hi, anticipa que serà una experiència desagradable, que no comprendrà el text, ... Es veu a si mateixa poc dotada per comprendre el Llatí i aspira a treure-se'l del damunt. Es motiva, lògicament, per evitar el fracàs.

La Núria sap que el Llatí és senzill, va fent, amb sentiments de seguretat i tranquil.litat. Anticipa un bon resultat. Mai no es pensa que li anirà malament. La

¹ KELLY, (1.955) citat per LANDFIELD i LEITNER. "*Psicología de los constructos personales*". Desclée. Bilbao, 1.987. Pàg.59

seva motivació apunta cap a la realització d'una tasca agradable, ves la qual se sent poderosa.

Si observem una mica més detalladament l'acció d'aquestes dues alumnes, podem apreciar almenys tres moviments o direccions d'acció:

1.- En primer lloc una **lectura de la situació**, la tasca, el poder personal vers ella, ... És el moment en què l'Educand dona significat al que viu, situant-s'hi ell mateix.

2.- En segon lloc l'Educand es formula un projecte: aprovar el Llatí, resoldre el malestar del moment, comprendre un contingut nou, construir un producte i lliurar-lo, passar desapercbut, ... L'Educand es planteja un **objectiu personal**, d'acord amb els seus criteris i la seva experiència. No és el mateix voler "aprovar" el Llatí per poder oblidar-lo, que voler aprendre Llatí. L'objectiu interior de l'Educand esdevé un punt essencial, per a ell, en la direcció del seu aprendre.

3.- En tercer lloc, l'Educand **dissenya un projecte per assolir el que vol**. És possible que l'Eva busqui qui li faci la traducció o li ajudi a preparar l'examen. El Llatí té el significat d'obstacle que molesta i barra el pas. La Núria segurament desenvoluparà una altra línia d'actuació. Per a ella es tracta d'una tasca agradable, amb la seguretat d'un resultat adient al que vol.

4.5.1.2.- Estratègies.

L'Educand no solament es posiciona davant l'experiència d'aprendre, a més actua: escriu, escolta, copia, pregunta, imagina, ... Té un objectiu previst, no sempre raonat i explícit, i el busca activant les seves estratègies personals. Fins i tot quan "sembla" que no fa res.

A vegades es tracta d'estratègies molt eficaces i útils; a vegades, la seqüència d'accions que desenvolupa l'Educand no li facilita gaire la consecució del que pretén.

Davant d'un text, posem per cas, executa la seva manera de llegir, la qual inclou el que ell entén per llegir, i l'experiència passada en relació amb la lectura. La lectura d'en Joel no és la lectura de la Margarida, encara que llegeixin el mateix text, a la mateixa velocitat, al mateix temps. Cadascú haurà posat en funcionament estratègies pròpies.

Davant un text d'Informàtica pràctica les persones normalment desenvolupem estratègies molt diferents de les que utilitzem en la lectura d'un poema, un còmic o una novel·la. En cada cas partim de posicionaments específics.

"He d'estudiar més", diu l'Educand. "Has d'estudiar més", aconsella el docent. "Estudia i aprovaràs", sentencien els pares. Tots parlen d'estudiar, i segurament tots parlen d'activitats diferents. Encara no he trobat dues persones que "estudiïn" de forma idèntica.

M'agrada molt compartir amb els nens i nenes la seva experiència d'aprendre a llegir. Fins i tot alumnes que han assistit a la mateixa aula amb els mateixos professors, desenvolupen estratègies de lectura completament diferents.

E. 4.24.- (Març de 1.993)

La Montserrat és una nena que conec des que va néixer. És la petita de tres germans els quals, en el moment que esmento, tenien vuit i deu anys. Cap d'ells havia manifestat la més lleu dificultat acadèmica.

Els seus pares són amics meus. La relació és habitual, propera. Un dia em varen parlar de la Montserrat: *A l'escola l'han enviada a l'aula d'educació especial, perquè no aconsegueix llegir*. La conversa es produeix a casa nostra, mentre els

nens, la Montserrat entre ells, juguen i, pel que se sent, s'ho passen la mar de bé. És un mal moment per intervenir.

Malgrat això, quan ja ens acomiadàvem, vaig demanar a la Montserrat si volia parlar amb mi un momentet. Em va explicar com "la feien llegir a l'escola". Pel que deia, semblava que havia de sortir-se'n sense dificultats. La nena té una orel·la finíssima, es troba a gust a l'escola, no manifesta cap tipus de limitació en les activitats habituals, ... però no llegeix.

Comprovo el procés lector amb una paraula que ella coneix. Funciona perfectament. Llavors ho provo amb una paraula nova. Fracàs. La convido a visualitzar la paraula coneguda. Perfecta. La convido a repetir la visualització amb l'altra paraula. Llavors em dona la clau:

- No, Ramon, ara el cap no guixa.

Una petita comprovació posterior ens porta a certificar la hipòtesi: La Montserrat reté el so de la paraula i, per analogia amb la grafia, si la veu escrita entre altres, la pot reconèixer; però no visualitza amb netedat les grafies a partir dels sons. Els fonemes de la paraula "arbre" són registrats auditivament. Els signes gràfics no són registrats gràficament. Ara bé, si li dic la paraula "arbre" i li mostro una llista de paraules, ella escull la correcta.

Vàrem dissenyar, per a la Montserrat, uns petits exercicis de visualització, que li permetessin entrenar-se per evocar alhora gràficament i auditiva les paraules. En pocs dies va trobar la seva manera còmoda de fer-ho i va assolir el que volia: llegir com tots els altres companys de l'aula.

Les estratègies mentals que la persona engega, a vegades són molt eficaces; altres vegades, no ho són tant i cal corregir-les. Si insistim tossudament demanant resultats, és possible que l'Educand, per tempteig, trobi el recurs i l'estratègia eficaç. Però no sempre és així.

Les preferències cerebrals [4.4.4], que hem esbossat més amunt són decisives per orientar l'elecció de les estratègies convenients. Per la via de la metacognició podem portar-les a la consciència i, espero mostrar-ho amb claredat, modificar-les si cal.

4.5.1.3.- Avaluació.

L'Educand avalua d'acord amb els seus criteris i objectius. Valora allò que creu bo per a ell i escull el camí que considera més encertat per assolir-ho, entre els que coneix i veu possibles.

Un nen de deu anys pot estar molt interessat en sortir al pati a jugar una estona. És el seu objectiu. Per assolir-lo li caldrà fer el tres problemes de Mates que li ha prescrit el seu Educador. Si les seves estratègies són adients, segurament el mitjà més econòmic sigui fer els problemes amb tota concentració i anar a jugar. Però també pot ser que no sàpiga com fer-los. Llavors, segurament, bastirà una estratègia per sortir a jugar, no pas per aprendre el que se li proposa.

L'Educand, en avaluar el seu objectiu, reuneix informació útil per orientar futurs posicionaments. Per exemple, intenta aprendre les Mates per poder fer els problemes, però no se'n surt. Haurà de buscar una altra opció per sortir a jugar. I no sempre passarà per aprendre les Mates.

E.4.25.- (Maig de 1993)

L'Oriol té catorze anys. Els seus pares em demanen que l'ajudi a ser responsable i ordenat. Segons ells, des de molt petit ha estat un nen gandul, feliç, massa tranquil i tot, que sembla que les coses li rellisquin. El pare es desespera. La mare intueix que el noi necessita ajuda, que està patint.

L'objectiu central de l'Oriol és evitar que el renyin. A casa, si fa una pregunta al pare i aquest, distret, respon amb un punt d'agror, l'Oriol tanca la "porta", es reclou en el seu silenci.

A l'escola, segons els mestres, viu al seu món. Està distret durant hores. El temps li fuig sense adonar-se'n. Els adjectius "gandul", "passiu", "distret" són alguns dels que gairebé tothom està d'acord en aplicar-li.

La meua exploració del present em porta a interessar-me en el passat, sobretot perquè els pares puguin comprendre l'evolució de l'Oriol i madurar les creences que s'han bastit i comparteixen vers ell.

L'Oriol no fa cap mena d'esforç per controlar la seva atenció o per realitzar el que li demana el seu pare. I l'explicació, després d'escoltar-lo una hora llarga, em sembla ben senzilla: L'Oriol voldria controlar la seva atenció, voldria tammateix realitzar el que el seu pare li demana i espera d'ell, però no sap com fer-ho. El que sí sap és que no ho ha aconseguit mai; sempre han acabat renyint-lo. Conclusió: S'ho ha deixat córrer.

És un aprenentatge iniciat al parvulari, on ell, amb tres o quatre anyets, comprova que no pot produir el que se li demana. Sempre s'equivoca. I quan s'equivoca li fan saber. Quan no s'equivoca, no. Els altres atribueixen a indisciplina, manca de voluntat, o alguna altra galanteria d'aquestes, la conducta de l'Oriol. Després d'intentar-ho de diverses maneres i no sortir-se'n, l'opció que pren potser és la més saludable: abandonar el projecte, ja que no el jutja possible i intentar-ne un altre: que no em renyin, o, potser que em renyin el menys possible.

Els objectius i criteris de l'Educand no sempre són conscients i comunicables. Si preguntem als alumnes quin és el seu primer objectiu a l'escola, ens contestaran massivament "aprovar". Si afinem més, trobarem altres finalitats: agradar, sentir-se intel·ligents, aprendre, seguir les normes grupals, competir, ... L'Educand actua orgànicament. Tot ell està implicat en el procés[1.3]. Encara que la planificació didàctica formuli només objectius acadèmics, l'Oriol en té d'altres de més importants i valuosos.

Per comprendre quelcom d'aquesta activitat d'avaluació, penso que als educadors ens convé tenir presents alguns fets decisius:

a.- L'Educand fa una **atribució de causalitat**, s'explica l'èxit o el fracàs. Es veu intel·ligent o poc dotat, treballador o gandul, ...

b.- Els **successius posicionaments** són influïts per les avaluacions que l'Educand realitza.

c.- Els **errors d'atribució** solen portar cua: gairebé mai l'Educand examina les estratègies. Per regla general, busca alguna explicació lligada a com és ell, en l'aspecte de capacitats innates o fins i tot en el terreny de la moral.

d.- **Ajudar l'alumne a avaluar-se de forma intel·ligent** em sembla una eina pedagògica de primer ordre. I en aquesta feina potser el primordial és examinar l'objectiu, posar-lo a la consciència i preguntar-nos plegats si és de veritat el que volem, el que ens permetrà ser feliços i sentir el nostre progrés.

E.4.26.-

Diuen que hi ha alumnes "passotes", desinteressats, desmotivats. Crec que el que hi ha són Educands que desenvolupen aquests papers, i, molt bé, per cert. Ens convencen. I també ens acaben la paciència.

Manifesten molt clarament que tot els és igual, que ells "passen", que tal hi fa aprendre Llengua com no, ... És una dramatització que mereixeria un premi.

Penso que és bo acceptar el seu punt de vista i ajudar-los a concretar-lo.
"D'acord, no vols aprendre Llengua. Però jo em pregunto com et sentiries més satisfet, podent escriure, llegir, fer poemes, i fins tot tenir una bona nota de Llengua o "passant", com fas ara. "

La pregunta els sol sorprendre. Et miren amb cara de perdonar-te la vida i, somrient, accepten que naturalment que se sentirien millor dominant la Llengua.

A partir d'aquí comencen a aparèixer les dificultats que l'Educand veu com una llosa de moltes tones: sentiments desagradables, costums, autopresentacions al grup, és a dir, resulta que l'objectiu proclamat no era tan sòlid i clar com pensàvem. Potser, després de tot, darrera un "passota" el que hi ha és una persona amb mala sort, que ha escollit la solució menys dolenta entre les que ella creia possibles.

Avaluació, estratègia i posicionament s'interrelacionen d'una manera circular i complexa. És possible entrar en la comprensió de l'aprendre per qualsevol d'aquests aspectes. Sempre anirem a parar als altres.

Una estratègia desencertada, portarà l'Educand a sentir-se fracassat i a la recerca d'una altra estratègia o, potser, a un canvi de posicionament, per mantenir satisfetes altres necessitats, com la companyia, la seguretat, la presentació pública als altres.

Un posicionament temorenc, que anticipa el fracàs o no sent garantit l'èxit condueix l'Educand a ser molt feble davant els entrebancs i els fracassos. Els reptes d'un problema o una demanda escolar seran tammateix atesos de forma molt diferent en un cas o en un altre.

4.5.2.- El que aprenem.

Voldria no haver après moltes coses que he après. Voldria tammateix haver fet adquisicions que no he fet. Algunes de les meves capacitats han restat aturades en el seu desenvolupament. I quan es van aturar, no me n'adonava que estava aprenent a limitar-les, a veure'm sense elles.

El tipus d'experiència viscuda marca el tipus d'aprenentatge que aconseguim. Em preocupa molt la qualitat d'aquestes adquisicions que estic fent o estan fent els Educands. I quan dic "qualitat" em refereixo a la utilitat per a una vida saludable que poden tenir per a les persones.

E.4.27.- (Febrer de 1996)

En Franc és un nen de nou anys el qual, segons la mare, "juga" contínuament. Li costa molt centrar l'atenció voluntàriament i mantenir-la posada en una tasca acadèmica. Es nega en rodó a fer cap mena d'activitat que comporti un mínim d'esforç. Alhora se sent responsable de la felicitat de la seva mare, es considera un mal nen que tot ho espatlla, ...

La mare afirma que en Franc és com ella, nerviós, inquiet, més aviat dur a estones i enormement tendre en altres moments. El que em penso que no veu la mare és que bona part d'aquests trets o maneres de fer són apresos. Sap llegir, calcular, escriure, jugar a futbol i un munt de coses més. D'això tothom se n'adona que ho ha après. El que no es té tant en compte és que també ha après a fer de Franc. I ho fa tan bé com sap. Què més voldria en Franc que ser més feliç, sentir-se millor, tenir més èxit en les seves empreses?

4.5.2.1.- Sintaxi i semàntica del saber.

E.4.28.- (Curs 1990-91)

Un número de telèfon, en el moment que intento memoritzar-lo, deixa de ser un número de telèfon pelat i comença a ser quelcom significatiu per a mi: potser m'interessa, potser és d'una persona que aprecio i amb qui vull comunicar-me sovint; potser m'és igual oblidar-lo o m'interessa recordar-lo; ...

L'Antònia, una mestra de Català que treballa amb mi, m'explica com ho he de fer per memoritzar el número. M'ofereix uns recursos mnemotècnics prou interessants. Ella hi té molt d'interès en aquesta mena de recursos. Li agraeixo la intenció. Em pot ser útil, en el cas que jo consideri important retenir aquest número.

La sintaxi és una cosa, la semàntica una altra. Ambdues configuren aspectes indissociables de la construcció mental que anomenem aprenentatge. Una sintaxi perfecta em portarà a un coneixement i una representació mental neta del que em proposo aprendre. El que no garanteix és la utilitat que pot tenir per a mi: això és sobretot qüestió semàntica. Una base de dades molt ben organitzada, que no m'interessa, serà sintàcticament idèntica a una altra que consulto i modifico gairebé a diari.

- 8×9 fan 72, sintàcticament, per a tothom, inclosa la calculadora de butxaca. Semànticament poden significar coses molt diverses, en funció de l'experiència de cadascú.

"En casi todas las áreas de estudio del aprendizaje se ha llegado a la convicción de que la conducta y el conocimiento de los sujetos están determinados por el significado que atribuyen a sus propias acciones y a los cambios ambientales".¹

He examinat molts llibres de text, de matèries diverses. És difícil trobar-hi propostes d'aprenentatge on es pressuposi una semàntica. La majoria dels exercicis són de resposta tancada i en tercera persona. S'ofereix una sola opció d'experiència. Molts d'ells semblen pensats per persones uniformes, de pensament uniforme, i resultats uniformes.

Qui ha après pot fer coses, és més poderós, més hàbil, més capaç que un altre. Aprendre saludablement suposa, per tant, incrementar el propi poder. Algú ha afirmat que l'important no és el que aprenem sinó el que podem fer amb el que hem après. És a dir, el significat que l'adquisició té per nosaltres, els sentiments que l'acompanyen, els projectes que obre.

Molts de nosaltres, potser tothom, hem après pautes que limiten les nostres opcions i la nostra llibertat: que no servim per a les matemàtiques, que els nostres productes plàstics més aviat fan riure, que cal sofrir per tirar endavant un projecte d'aprenentatge, que això que acabem d'aprendre ho oblidarem després de l'examen, etc. No sé en quina estructura

¹ POZO J.I. (1989) "Teorías cognitivas del aprendizaje". Morata, Madrid, 1993. Pàg..59

sintàctica col·locar valors com la solidaritat, el respecte per les persones, o el gust per la música i la poesia.

En els models d'avaluació habituals, ens preguntem sovint si els educands han après els continguts que els proposem. Plantegem una "prova" i la qualifiquem. M'imagino el professor de Llengua demanant una anàlisi sintàctica o un comentari de text o el desenvolupament d'una qüestió literària, ... Recull els treballs dels educands i en fa una lectura per arribar a una qualificació, potser numèrica. Crec que és una experiència que tots hem viscut.

E.4.29.- (Abril de 1.992)

Conec una noia de disset anys la qual, en el meu despatx, a poc a poc, oralment mostra uns coneixements esplèndids a l'entorn d'una matèria, que acaba de "suspènre".

El professor ha qualificat la prova d'examen, no pas l'aprenentatge d'aquesta persona.

Preguntem-nos per l'aprenentatge. La noia manifesta uns sentiments preocupants: desconfiança, por vers el proper "examen", desànim, ... El professor està atent a un aspecte de l'aprendre, no necessàriament el més important per a l'aprenent. La noia té dificultats per comunicar el que sap d'una forma acceptable per al professor.

Per mitjà de l'experiència de l'examen i els seus resultats, és evident que s'han produït aprenentatges, els quals condicionaran, i molt, el futur d'aquesta persona. Des d'un punt de vista sintàctic aquesta apreciació segurament no té gaire sentit; des d'un punt de vista semàntic pot esdevenir un facilitador de l'aprendre futur o, al contrari, un inhibidor, un fre per a noves experiències, un filtre perceptiu que no permet percebre les coses amb els mateixos colors d'abans.

Ens estem referint a coses poc visibles, difícils d'avaluar d'una forma, diem-ne, objectiva. Coses que tammateix s'esdevenen i són importants per a les persones. Alhora es manifesten amb llenguatge i senyals ambigus, de lectura difícil. En canvi, puc esbrinar si un alumne classifica correctament una sèrie d'elements, si pot usar un algoritme, ... Són coneixements fonamentalment sintàctics, traduïbles a informació digital.

D. CASSANY, en revisar les teories d'adquisició del codi escrit de KRASHEN I SMITH, intenta formular una síntesi d'ambdues, per acostar-se a la comprensió del procés:

"Ambdós postulen mecanismes força semblants per explicar l'adquisició del codi. (...) coincideixen en molts aspectes:

. Totes dues analitzen la forma com un nen aprèn *naturalment* el codi oral i postulen que *l'adquisició de l'escrit es desenvolupa d'una manera semblant*.

. En totes dues l'adquisició ocorre *sense esforç, de forma natural, espontàniament*.

. *Els aprenents no són conscients* de l'adquisició.

. S'adquireix el codi a partir de *textos reals*, a partir de *l'ús de la llengua*.

. S'adquireix el codi quan es comprenen aquests textos, quan els aprenents *es fixen en el contingut i no tant en la forma*.

. (...) Per adquirir-lo cal llegir d'una determinada manera: *amb interès, per plaer, sense angouxa, amb confiança, etc.*"¹

¹ CASSANY D. (1987) "Descriure, escriure". Empúries. Barcelona, 1987. Pàg 75.

Subratllo una afirmació: "*Els aprenents no són conscients de l'adquisició*". I afegeixo: "*Els Educadors, probablement, tampoc*". És a dir, aprenem moltes coses, potser les més importants, de forma inconscient, sense adonar-nos-en. La majoria de les adquisicions en el camp dels significats crec que són d'aquest tipus: inconscients, espontànies, no previsibles. Potser per aquesta raó ens costa tant de veure que es tracta d'aprenentatges que nosaltres hem "fet".

Tot plegat ens convida a ser molt prudents a l'hora de valorar els resultats de l'aprendre. Es tracta d'un resultat molt complex, que implica moltes instàncies personals. Llegir un llibre és una experiència, no pas un aprenentatge. Aprovar un examen i posseir uns determinats coneixements i habilitats poden ser processos correlacionats. O no. L'aprenentatge és quelcom molt complex; no el podem reduir a la correcció d'unes respostes, en una situació determinada.

Quan interrogo als Educands sobre les assignatures que els han anat millor, on ells creuen haver après molt i bé, apareixen sistemàticament respostes de caire emocional, semàntic: parlen dels professors, de la seva relació amb ells, de l'èxit, del sentir-se a gust, forts i segurs, ... poquíssimes vegades, en un primer moment, esmenten elements de caire sintàctic com a variables decisives en l'adquisició.

4.5.2.2.- Paràmetres del saber.

L'aprendre esdevé sovint en nínxols d'experiència de caire privat. Molt del que hem après no s'ha esdevingut com a resultat de cap mena de planificació externa o interna. S'ha produït en la meravellosa complexitat de l'experiència humana. Com deia un alumne [4.2.4], ens adonem del canvi realitzat un cop l'hem assolit i per comparació amb l'estat anterior. De la mateixa manera que l'adolescent descobreix que li curtegen els pantalons després de tenir-los un parell de mesos a l'armari. No ho sap que creix, en el moment que està creixent.

Certament que mai no podem dirigir l'aprendre d'una persona. Però, a l'hora de facilitar-li el camí, l'Educador necessita uns referents que l'orientin, haver establert, de forma més o menys arbitrària i conscient, allò que ell considera bo per a l'Educand.

Quina mena d'activitat convé proposar? De quina manera organitzar l'experiència? Quins recursos calen? ... Aquestes qüestions rebran un tipus de resposta o un altre d'acord amb el que l'Educador entengui per "saber". Per mi, és una qüestió-clau, la resposta a la qual serà decisiva per gairebé totes les activitats d'ajuda pedagògica.

Considerem aquestes quatre posicions:

- A.- *Sé quins carrers conflueixen a la plaça P.*
- B.- *Sé sumar.*
- C.- *Sé resoldre un problema.*
- D.- *Sé la meua manera de calcular qualsevol àrea de qualsevol polígon.*

Mirem ara el que pot fer cadascú amb el seu aprenentatge:

- A.- *Puc evocar mentalment una dada i repetir-la.*
- B.- *Puc aplicar un algoritme o una tècnica apresada.*
- C.- *Puc evocar un coneixement en la meua consciència i aplicar-lo en una situació real.*
- D.- *Puc reinventar el coneixement, fer-lo meu, transformar-lo en el meu interior. Puc descobrir o inventar coses noves.*

A. de la GARANDERIE anomena "paràmetres" aquests quatre models. Segons ell, podem "dibuixar", o inferir, el tipus de coneixement que pretén l'Educand en relació amb el contingut que li oferim.¹

¹ GARANDERIE A de la (1980), "*Perfiles pedagógicos*". Narcea. Madrid., 1983

Com ho saps que saps?. ¿En què et bases per afirmar que coneixes quelcom? Imagino l'Educand assegut a la seva taula preparant l'examen de l'endemà. ¿Quan decidirà que pot plegar i anar-se'n a dormir? ¿Quin és el referent que utilitza per valorar el resultat del seu aprendre?

Diversos Educands m'han confessat les seves dificultats per dormir bé la vigília d'un examen que consideren important. En convidar-los a examinar com estudien, inexorablement hi hem trobat una dificultat seriosa per comprovar el que saben. No arriben a sentir que han après i que per tant poden abandonar la tasca i dedicar-se a una altra cosa. A la nit, més d'un es desperta preocupat per un tema que no acaben de "saber" prou bé. Fins i tot n'hi ha que es lleven a "repassar-lo".

4.5.2.2.1.- Paràmetre 1: Repetir

Considerem que saber quelcom s'identifica amb la capacitat per repetir una informació, visual, verbal, olfactiva, o del tipus de sigui. L'Educand percep, evoca, memoritza i repeteix sense tenir al davant l'objecte de percepció.

Retenir un número de telèfon, una data, un mapa, la localització d'un lloc, ... poden ser exemples d'aquest tipus de resultat.

Alguns educands desenvolupen estratègies molt eficaces per repetir informacions. Fins i tot poden arribar a confondre "saber" amb possibilitat de repetir. Popularment, encara se sent la valoració de la capacitat intel·lectual com la capacitat de memòria mecànica.

Una petita exploració introspectiva ens portarà a adonar-nos de la immensa quantitat de dades que podem repetir, acadèmiques o no. Algunes les posseïm amb una enorme seguretat per evocar-les; altres, no.

4.8.2.2.2.- Paràmetre 2: Hàbits i receptes.

"Les paraules agudes acabades amb vocal porten accent escrit". "El signe gràfic "A" equival al fonema [a]." *"Després d'un punt cal posar majúscula"*. Són frases que tots haurem sentit més d'una vegada. Fan referència a hàbits, algorismes, tècniques. Hom no espera que l'Educand en faci cap mena de crítica, ni les reconstrueixi. Es tracta d'aplicar-les i prou. Sovint no són altra cosa que traduccions en llenguatge tècnic de conceptes i processos que l'alumne, pel seu nivell de desenvolupament, no podria comprendre, però que, no sé ben bé amb quin fonament, cal que sàpiga.

Molts hàbits i algorismes són utilíssims. Però no pas tots. Encendre el llum polsant l'interruptor ajuda molt. No fa cap falta conèixer la mecànica interna de l'aparell o les equacions físiques que descriuen el corrent elèctric.

Resoldre un problema matemàtic per la via de la recepta o l'automatisme no sol ser gaire bona idea. Cal aprendre en una altra direcció per poder reflexionar, escollir el coneixement adequat, i aplicar-lo al repte que tenim davant.

La qüestió que ens interessa aquí és que la nostra oferta didàctica i la nostra activitat d'ajuda seran diferents segons el tipus de paràmetre que intentem promoure. Aprendre la taula de multiplicar pot fer-se en el paràmetre 1. Repetint-la, auditiva o visualment, la majoria dels Educands arribaran a poder-la evocar interiorment sempre que la necessitin. Resoldre una multiplicació demanarà aprenentatges del paràmetre 2, hàbits i automatismes, saber fer-ho.

Resoldre una multiplicació demanarà aprenentatges del paràmetre 2, hàbits i automatismes, saber fer-ho.

Parlant amb professors de Secundària m'he trobat sovint amb un comentari interessant: *"He comprès parts i aspectes de la meva assignatura en el moment d'ensenyar-la"*. L'enunciat comporta una generalització: ben segur que no tot el contingut s'ha comprès ara, a l'hora d'ensenyar-lo, però algunes parts sí. És a dir, hom pot dur a terme una llicenciatura universitària amb èxit sense comprendre aspectes potser bàsics d'una matèria. Es tracta de repetir i aplicar algorismes. És suficient. Fins i tot pot ser una bona estratègia si el que la persona desitja són bons resultats en forma de qualificacions acadèmiques, en segons quins contextos.

4.5.2.2.3.- Paràmetre 3: Reflexionar.

Aquest és el terreny de la lògica: la deducció, la inducció, la classificació, l'organització de les dades. La intenció de l'Educand és comprendre, construir interiorment, per poder fer ús de la construcció mental en els seus projectes.

L'Educand reconstrueix interiorment el coneixement, l'abstreu i el posa a la memòria per a futures aplicacions, tant en el camp de la seva actuació sobre el medi, com en el terreny de la pròpia construcció mental de noves adquisicions.

El coneixement resta a punt per a la reflexió, és a dir, per ser evocat, portat a la consciència i, alhora, aplicat als projectes de la persona.

En el paràmetre 1, l'Educand es proposa repetir; en el 2, la seva meta és aplicar un procés o un automatisme; en el 3, el que pretèn és reflexionar, usar el constructe mental per a generar nous constructes o per resoldre situacions del real.

4.5.2.2.4.- Paràmetre 4: Imaginar.

Aquest és el paràmetre de la creació, de l'inèdit. La persona recrea el coneixement, se'l fa seu per mitjà d'una espècie de traducció personal. Corre el risc de no ser compresa. Sovint en els exàmens es demana que els Educands repeteixin. Si l'aprenentatge es dóna en el paràmetre 4, poden tenir problemes per "aprovar". El que ofereixen és nou, una traducció personal del que han rebut.

A. de la GARANDERIE descriu dues tendències individuals: la de l'inventor i la del descobridor. Aquest darrer busca allò amagat, poc evident, en el seu entorn; l'altre s'interessa per allò que encara no existeix.

"Toda idea creativa valiosa (conceptos i percepciones, no expresión artística), debe ser siempre lógica, vista retrospectivamente. Si no lo fuese, no podríamos reconocer jamás el valor de aquella idea. Sólo podría parecer una idea disparatada. Podríamos ponernos al corriente con ella dentro de veinte años; o nunca, porque podría ser realmente una idea disparatada."¹

DE BONO esmenta la necessitat de sortir de lògica per trobar idees noves, però alhora cal retornar-hi per fer que la creació esdevingui comunicable i útil. Es a dir, sense sortir de la pauta és pràcticament impossible trobar res veritablement nou. Però alhora cal retornar a la lògica per fer-ne cultura.

¹ DE BONO E. (1990) "Yo tengo razón: tú estás equivocado". Ed. B. Barcelona, 1991. Pàg. 24

Una excursió informal, en pla de passeig, pels llibres de text, ens portarà a algunes conclusions sobre el que, sense dir-ho, pensen els autors a l'entorn del saber i la seva adquisició.

Els Educands practiquen tots quatre paràmetres. Els Educadors els suposem i fem èmfasi en uns més que els altres en la nostra activitat d'ajuda, moltes vegades sense haver-ho previst.

A. de la GARANDERIE parla de perfils i suggereix la possibilitat d'establir una espècie de gràfic per retratar les freqüències de cadascun d'ells.¹ Així obtindríem una representació o retrat dels estils d'aprenentatge desenvolupats per cadascun dels alumnes.

En conclusió, l'Educand orienta l'activitat i l'experiència d'acord amb un concepte seu del que significa "saber". No tots els paràmetres ajuden en tots els contextos i amb tots els continguts. A vegades, comprovar-los ens dóna informació preciosa per obrir l'experiència cap a opcions noves, més eficaces per a l'Educand.

En l'acció d'ajudar, l'Educador tramet una manera d'entendre el saber. L'Educand pot usar-la com l'única possible. Hi ha una responsabilitat pedagògica en aquest aprenentatge, una responsabilitat que pot ser decisiva en molts aspectes del progrés de l'Educand.

4.5.3.- Contextos facilitadors. [3.4.]

"Todo niño normal nace con la potencialidad necesaria para alcanzar la salud mental. Pero el hecho de que esa potencialidad florezca se alcanzará o no, de acuerdo con el clima psicológico en que le toque vivir. Para saber si el clima que rodea a nuestros hijos los nutre o los marchita, debemos indagar i comprender:

- 1.- en qué medida se induce la autoestima elevada;
- 2.- en qué forma la visión de sí mismo por parte del niño afecta su comportamiento;
- 3.- cuál es el precio que el niño paga por vivir con una autoestima baja;
- 4.- qué podemos hacer para fomentar la autoestima elevada."²

Si l'Educand dirigeix el procés d'aprendre; si no podem preveure l'aprenentatge; si cadascú realitza activitats pròpies; si el pes dels significats és quelcom essencial en la direcció de l'aprendre, llavors sembla que la deducció més operativa sigui la de la inhibició pedagògica. L'Educador opta per no intervenir i cedir a l'Educand la responsabilitat i la iniciativa.

És una objecció que m'han plantejat més d'una vegada. I la comprenc. La cultura ens indueix a ser uns tècnics de l'ensenyament que presumim dels nostres "bons" resultats. Ens fem fàcilment la il·lusió de saber "*com fer aprendre*". Dissenyem el producte, el procés de producció i n'avaluem el resultat [1.4]. En el cas que aquest no sigui prou satisfactori, podem atribuir-ho a la capacitat intel·lectual de l'Educand, la seva motivació, l'interès, l'entorn familiar, ...

Si veiem l'Educand com l'actor, el protagonista, el director del procés, quin paper ens pertoca a nosaltres, els educadors?

E. 4.30.-

Als dotze anys vaig tenir el meu primer contacte amb la música. Em varen donar un llibre de solfeig i em varen demanar que entonés mitja dotzena de notes.

¹ GARANDERIE A de la (1980), "*Perfiles pedagógicos*". Narcea. Madrid. 1983

² CORKILLE BRIGGS D. (1970) "*El Niño Feliz*" Gedisa. Barcelona, 1977, Pàg. 23

Abans, havien passat per l'experiència, sis persones més del grup. El professor ens acompanyava al piano i ens demanava que cantéssim la frase musical. El comanys se'n varen sortir. Jo vaig desafinar, suposo que clarament. El professor em va mirar, seriós i em va demanar que repetís. Desafinada solemne. Acompanyada d'una riallada general. El professor va "ajudar-me": *Noi, tu no tens orella per cantar. Seu.*

Ho va endevinar: no he cantat mai més, si me n'he pogut escapar. Quan no he pogut, les he passat morades.

Molts anys després, vaig voler certificar la meua capacitat d'oïda. Sorpresa: És excel·lent. Segons una pianista de qui em fio, la meua capacitat auditiva em permetria cantar sense problemes. No me n'he adonat fins molt temps després de l'"ajuda", suposo que molt ben intencionada, rebuda del meu professor de música.

"L'autèntic aprenentatge i els descobriments poden realitzar-se només quan es pot mantenir prou temps un estat de desconeixement que permeti reunir totes les dades percebudes i examinar-les fins a trobar-hi un sentit." ¹

A mi em varen condemnar en qüestió de deu minuts. No vaig tenir temps per buscar la meua forma de tirar endavant el projecte. Es veu que calia afinar a la primera o estaves condemnat a no tenir oïda.

"L'intelligence et sa traduction paresseuse sous le terme de don ne sont pas de purs produits tombés du ciel. Au contraire, "être intelligent c'est avoir de la memoire, c'est opérer de certaines manières, c'est utiliser des procédés". Cela dépendra évidemment des stimulations externes (ce que les sociologues ont appelé le bain linguistique familial, par exemple) cela nécessitera un univers qui ne soit pas hostile (il est de situations où il est urgent de ne pas apprendre et de rester le plus ignorant possible), cela implique des objets pour exercer sa pensée." ²

Els entorns que vivim ens ofereixen oportunitats per desenvolupar aprenentatges en una o altra direcció. I en aquests entorns hi ha persones amb les quals l'Educand estableix relacions. Les seves respostes i actituds poden condicionar fortament la direcció que prendrà l'experiència d'aprendre.

Les persones no som un producte de l'entorn, però sí que en rebem la influència. Hi ha llocs on ens apressen i llocs on poden desenvolupar la nostra activitat al ritme que elegim. Hi ha llocs on la música sona habitualment i on es parla de música i llocs on hi ha sorolls i incomoditats acústiques. Alguns ambients ofereixen multitud d'estímuls i possibilitats de conrear la nostra curiositat, però també ens podem trobar en medis curullts de coses interessants, que no ens deixen explorar al nostre aire.

El mot "context" pot evocar una representació estàtica, física, de la situació. Pensem sobretot en mobles, infraestructura, recursos didàctics, ordenació de l'espai, ... elements que tenen naturalment la seva importància.

Voldria fer "existir" un element que mediatitza el disseny i la interpretació del context: em refereixo a l'Educador; en especial, als seus significats mentals i al seu estil de comunicació amb els Educands.

L'Educador respon als Educands d'una manera determinada. S'interessa per uns fets i n'oblida uns altres; anticipa l'èxit de l'Educand o busca explicacions pel seu "fracàs";

¹ SALZBERGER-WITTENBERG I. et al. (1983) *"L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre"*. Ed. 62. Barcelona, 1989. Pàg. 81

² TAPERNOUX P. (1994) *"Comprendre La Garanderie"*. Privat. Toulouse, 1994. Pàg. 79

diagnostica i classifica o intenta comprendre; ofereix recursos o tan sols demana resultats; creu en els Educands i les seves idees o es limita a ensenyar-los; ...

4.5.3.1.- Disseny de contextos.

El que fan els Educands per aprendre sembla força complex. Afronten les propostes didàctiques amb estratègies i orientacions molt personals i difícils de preveure.

La seva experiència es desenvolupa en un context que els ofereix l'Educador, un context pensat per facilitar l'aprendre, d'acord lògicament amb el que cadascú pensa que significa aquesta experiència humana i com es pot desenvolupar i facilitar. Un context influït per diversos elements no controlables per l'educador, mediatitzats per la cultura, la normativa vigent, l'organització del centre, ... [2.4]

El context, evidentment, no és neutre. S'organitza d'acord amb una lògica. Els costums, la cultura escolar, la teoria de l'Educador, les seves necessitats personals, les expectatives vers els Educands, l'anticipació d'activitats, són alguns dels referents que fem servir per emmarcar un tipus determinat de definició contextual.

Les opcions d'experiència a disposició dels educands seran organitzades d'acord amb el tipus d'objectiu que l'Educador creu vàlid i important per a l'Educand. Qüestionar el tipus d'experiència que pretenem facilitar en relació als objectius pedagògics que estem proposant pot ser un motor poderós de canvis en el context de l'aula o del centre.

Crec que el context didàctic té una importància que sovint se'ns escapa. Les dificultats d'adaptació, els conflictes de comportament i d'escreix el rendiment purament acadèmic dels Educands poden facilitar-se, i al meu entendre molt, amb dissenys de context lligats a les necessitats dels Educands i de l'Educador. Ensenyant més no s'aprèn més; s'aprenen altres coses, i no totes útils i facilitadores.

4.5.3.2.- Avaluació i feed-back

- Com se suposa que els Educands expressaran la seva avaluació del context?

És una pregunta que em sembla decisiva en un procés d'ajuda estratègica. Els Educands avaluen constantment el context. A vegades, admeten la seva impotència per promoure-hi canvis o exercir-hi el seu poder personal i, llavors, naturalment callen o s'inhibeixen. La seva resposta esdevé subterrània: circulen paperets, creen relacions invisibles, clandestines, ...

A l'aula veig necessari un bon flux d'informació Educands-Educador. Un flux en canals diversos, si pot ser sempre oberts. Una pauta de comunicació determinada, normalment, també defineix un tipus de relació de poder, uns tipus de continguts acceptables en el canal i uns altres que no ho són.

La presència de canals diversos ofereix a l'Educand l'opció d'expressar-se quan ell ho necessita i sobre les qüestions que creu importants. Altrament la iniciativa de la comunicació es troba en mans de l'Educador. Els alumnes es limiten a respondre. Per tant és molt possible que només facin saber allò que creuen que se'ls demana. Ben segur que hi ha altres dades significatives en la seva experiència, callades, com si no hi fossin, però possiblement imprescindibles per orientar l'ajuda educadora.

Un context, al cap i a la fi, només esdevé encertat quan els Educands l'hi troben. A vegades la feina de l'Educador es centra en ajudar-los a valorar-ne l'adequació, en aprofundir els significats que hi viuen, per aprofitar-ne més avinenteses i opcions.

E.4.31.- (Maig de 1988)

Fa calor a l'aula. Quan hem iniciat la feina, a les tres de la tarda, els alumnes se sentien força desmotivats, sense gaires ganes d'entendre-se-les amb llibres i conceptes acadèmics. Venien suats, inquietos, i amb signes visibles de estar poc predisposats a "treballar".

Els proposo un petit debat sobre un poema breu. S'hi apunten tots, llevat de dos. Ens asseiem en cercle, per poder-nos veure i parlar amb facilitat. Llegim el poema en veu alta tres o quatre vegades.

Demano si algú s'animaria a dir-lo de memòria. Hi ha candidats. Anem repetint el poema durant uns minuts, amb diverses tonalitats i dramatitzacions. Mentre tant, alguns s'interessen per paraules el significat de les quals desconeixen.

Els demano que busquin quines imatges els ha evocat el text, quins records, en què els ha fet pensar. Compartim l'experiència personal de la lectura. ...

La sessió dura una hora i mitja ben bona. Acabat aquest període els suggereixo que planifiquin la mitja hora que els queda. Ningú no es mou de la rotllana. Jo tampoc. Interpreto que es troben a gust i espero a veure què volen fer. Un alumne pren la paraula i segueix aportant idees en la línia que havíem seguit fins aquest moment. El grup col.labora i continua treballant com si jo no hagués dit absolutament res. Quatre o cinc s'aixequen i es dirigeixen al fons de l'aula per dedicar l'estona a una altra activitat.

Quan s'acaba l'hora, algú manifesta que ha passat una bona tarda perquè "no hem fet res". És el seu significat. Potser, de l'experiència d'aquesta tarda ell creu no haver-ne tret res de profitós. Penso que pot ser útil qüestionar la creença.

Demano al grup que avaluin les dues hores que hem passat plegats: "Fa dues hores que conversem en grup. A les tres, quan heu entrat a l'aula hi havia coses que no sabíeu i ara sabeu, coses que heu descobert durant aquesta estona. M'agradaria que cadascú en pensés una i, si vol, ens la comunicués."

El temps s'acaba molt abans que les idees. Apareixen aprenentatges tan poc previsibles com els de caire ortogràfic, gramatical, de procés lector, ...

L'experiència ens podria dur a reflexions sobre la cultura, la institució, les demandes socials, ... a partir de les quals els alumnes avaluen el context de l'aula. M'interessa només un aspecte aquí: el canvi en el punt d'avaluació. En un primer moment, com que la tarda ha estat agradable i no hem produït escrits i coses visibles, llavors "no hem fet res". Alguns professionals potser es quedaran amb aquesta avaluació. L'aprenentatge, per mi, ha estat positiu. Crec que hem viscut una bona estona de descoberta en l'àrea de Llengua. Els Educands potser necessitaran ajuda per adonar-se'n.

Els, en cadascuna de les matèries, hi saben trobar els bons moments, els que de veritat els faciliten aprenentatges valuosos. No sempre se'n surten prou bé tots sols. L'Educador els facilita el procés ajudant-los a prendre consciència d'elements experienciats però no percebuts conscientment. Alhora recull dades interesantíssimes per a la correcció o el disseny de nous contextos de treball.

És una tasca on hi he viscut sorpreses agradables. Per exemple, la valoració del silenci¹. Alumnes aparentment esverats i dispersos, aprecien les estones de silenci de l'aula on ells poden pensar, llegir, produir, còmodament. Una mica més de col.laboració per part seva

¹ Quan dic "silenci" no vull dir manca de comunicació entre els educands. Entenc el silenci com una estructuració de l'activitat centrada en el procés personal de cadascú. Els Educands, si ho necessiten obren la comunicació amb els altres o amb l'Educador. Sempre, però, amb el supòsit que cal evitar la interferència en l'activitat intel.lectual de l'altre. M'ha sorprès sovint la resposta dels alumnes davant la tranquil.litat d'un taller de lectura, el silenci volgut d'una sessió de treball personal, ... Estic molt convençut que l'experiència del silenci, on cadascú es centra en el seu propi procés de treball i producció, pot esdevenir l'oportunitat per aprenentatges amb gran capacitat de generalització d'un contingut a l'altre.

m'ajuda a establir una hipòtesi: "És difícil, per a molts alumnes, trobar llocs i moments de silenci. No l'han tastat. En desconeixen el valor i la utilitat."

He fet servir moltes vegades aquesta hipòtesi a l'hora de dissenyar un context didàctic. I he pogut veure com l'Educand podia reflexionar, crear, llegir, examinar-se, ... a mesura que el silenci apareixia com una oportunitat tammateix agradable i facilitadora.

4.5.3.3.- L'Educador, element contextual.

L'Educand, en el context d'aprendre, hi troba moltes coses: llibres, materials, objectes, mobles, recursos audiovisuals, ... però sobretot hi troba persones. Quan preguntem als nois i noies quina és la seva motivació més forta per venir a l'escola, generalment responen: "els companys".

Crec que l'Educador és una peça fonamental en el context pedagògic. En ell s'orienta molt sovint la xarxa social que viuen els alumnes, en forma de codi de disciplina, organització del temps i les tasques, ...

Darrera una bona experiència d'aprendre hi solem trobar sempre una persona que l'ha dissenyada i l'ha ajudat a viure. Apareix tanmateix un clima d'aula facilitador i gratificant, on els Educands han treballat seriosament, però sense neguits ni sentiments desagradables.

La presència de l'Educador, el seu estil de relació amb els Educands, la seva oferta d'ajuda personal, els seus recursos individuals, i sobretot la seva capacitat d'organització de situacions i intercanvis, ... constitueixen un element que jo considero transcendent en el procés d'ajuda pedagògica.

Crec que val la pena dedicar uns fulls a aquest aspecte de la praxis pedagògica, no fos cas que, donant-lo per sabut, ens desorientéssim. Me n'ocuparé amb més profunditat i detall al **Capítol 9** ("*Posar-nos en relació*") d'aquesta tesi.

4.6.- Plec de conclusions.-

La persona que fa d'Educand experimenta, actua i, evidentment, aprèn. L'Educador també. Ambdós es troben en un moment del seu desenvolupament; ambdós, en el procés educatiu propi, han arribat a ser el que són: s'han bastit una identitat, disposen d'unes capacitats, s'orienten segons creences apreses, intenten resoldre les seves necessitats.

L'aprenentatge es produeix en un context. Mobles, espais, persones, relacions, ...són organitzats i percebuts per l'Educador i l'Educand. Cadascú els dona el seu sentit i s'hi orienta. Cadascú, per tant, està vivint un context propi, una experiència privada, la qual l'abocarà a un tipus o altre d'aprenentatge.

L'Educand es posiciona, estableix objectius, anticipa projectes, en el context. Desenvolupa estratègies i pautes d'actuació. Avalua els seus propis resultats.

I aquests resultats poden ser de molts tipus. En l'ordre cognitiu n'hem esmentat quatre: la repetició, l'aplicació d'algoritmes, la reflexió i la creació. Però alhora aquesta persona construeix creences, s'identifica amb un paper determinat, disposa de capacitats i aprenentages anteriors, construeix i experimenta un model del món per orientar-se en el medi.

L'Educand actua, fa coses, i segons el sentit que dona a aquest fer seu, aprèn. L'Educador, en la seva intenció d'ajudar-lo, intenta comprendre el que fa, com ho fa, de quina manera pot facilitar-li una millor actuació.

L'Educand es manifesta per mitjà de missatges: resol exercicis, escriu informes, contesta preguntes, es comporta d'una manera determinada i, sobretot, parla: ens parla i es parla.

Quan penso en el procés d'aprendre d'una persona em pregunto per aquestes tres accions bàsiques:

- 1- Com es posiciona: què busca, què creu, què espera, ...?
- 2.- Quines són les seves pautes d'actuació: com treballa, com memoritza, com recupera la informació que té a la memòria, què fa davant d'un problema de Física, ...?
- 3.- Què busca: què és important per a ella; què pretèn, ...?

Només si puc constestar d'una manera més o menys precisa a aquest tipus de preguntes, podré començar a buscar recursos amb certes garanties d'èxit.

El context d'aprenentatge no és quelcom aïllat; rep influències d'altres contextos: la cultura, la normativa, altres entorns no formals que experimenta l'Educand i que són significatius per a ell.

L'Educand comunica la seva activitat i el color de la seva experiència per mitjà dels seus productes, els seus comportaments i tammateix les seves paraules. La qual cosa ens demana als educadors una capacitat de lectura afinada, si volem ser eficaços.

La realitat realitat és allò que considerem veritable. El que considerem veritable és allò que creiem. Les nostres creences es basen en les nostres percepcions. El que percebem depèn del que ens interessa veure. El que ens interessa veure depèn del queensem. El queensem depèn del percebem. El que percebem depèn del que creiem. El que creiem determina, per la seva banda, el que considerem veritat. I el que considerem veritat és la nostra realitat".¹

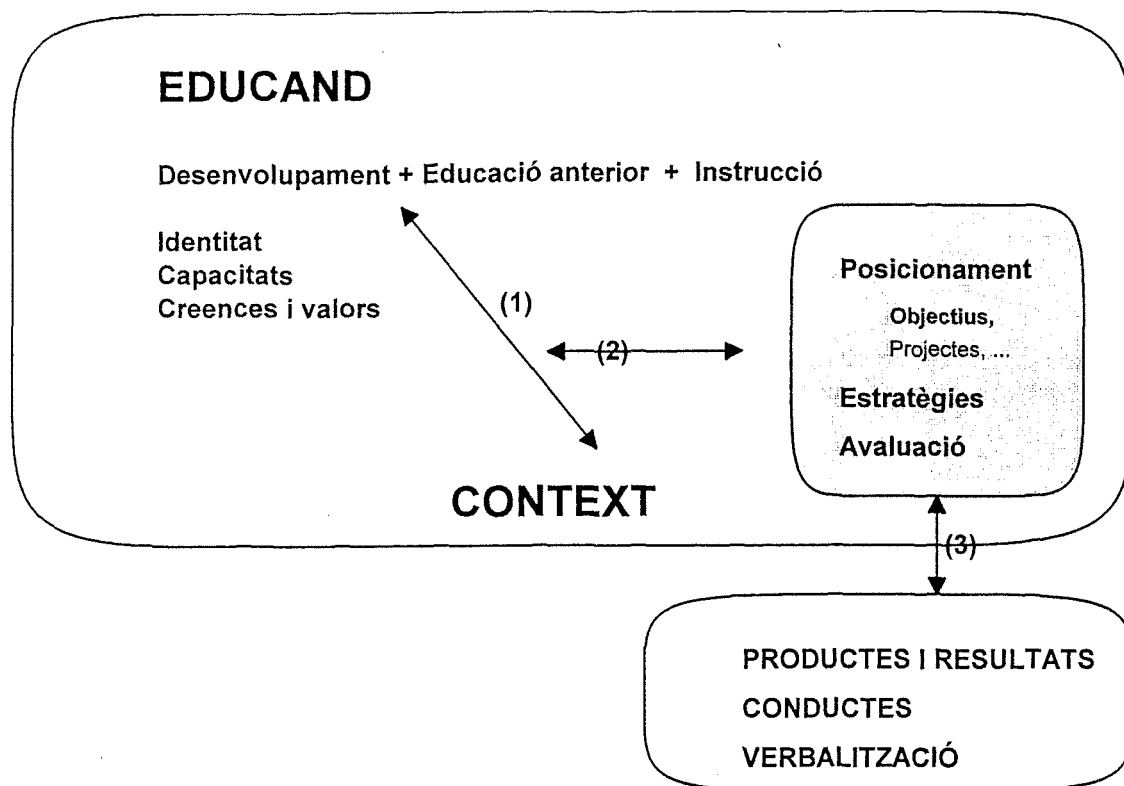
Qüestionar les nostres creences i percepcions no ens pot fer cap mal. El món és molt complex. Per més que mirem, potser no arribarem a veure mai allò que valia la pena veure. De totes maneres, amb moltíssima humilitat, m'agradaria resumir els meus punts de vista en un esquema senzill, és a dir, parcial i fragmentari, però que em facilita la reflexió.

He llegit, no recordo on, que els pedagogs, i altres científics, ens dediquem a explicar i aplicar fantasies, per no dir-ne mentides o fabulacions. N'hi ha que ajuden. No per això deixen de ser el que són: mapes, artificis mentals, construccions orientadores per copsar el món i ordenar-lo.

Heus ací la meva fantasia, el meu mapa, l'esbós a partir del qual intento comprendre, actuar i sobretot corregir al ressó de l'experiència l'enfocament que tenia segur deu minuts abans.

¹ ZUKAV G. citat a SCHNAKE A. (1995) "Los diálogos del cuerpo". Cuatro Vientos. Santiago de Chile. 1995. Pàg. 1.

Fig. 5.- Aproximació a un mapa de l'aprendre.



(1) L'aprenentatge s'esdevé a partir de la interacció Educand-Context. (2) D'acord amb aquesta orientació, es posiciona, actua i avalua. (3) La seva experiència es manifesta per mitjà dels seus productes, les seves conductes i la verbalització que en fa.

5.- Els missatges de l'Educand.

En el capítol anterior, acabo de formular un model per avaluar i interpretar l'aprendre. Fins avui, les dades d'experiència que he recollit i interpretat no el contradiuen. De moment, el considero una hipòtesi útil per orientar l'ajuda pedagògica.

Quan, en relació amb l'Educand, anem reconstruint la seva experiència, descobrim un itinerari d'aprenentatge, un recorregut privat, íntim.

Cadascun dels Educands es posiciona, executa i avalua [4.8.]. Tres feixos d'accions, complexíssims. L'Educador està interessat en comprendre'ls. Necessita fiar-se d'uns indicadors que li permetin fer hipòtesis sobre com l'Educand es posiciona, com actua i quins resultats es proposa i considera valuosos.

Diem, per exemple, que un Educand és creador, original. Però tots sabem que no es pot percebre això que anomenem "originalitat". Recolzem la nostra valoració en algunes dades. D'alguna manera l'Educand ens fa saber que és capaç de mostrar-se original o que ell valora aquest aspecte de la seva manera de fer.

Segons el que l'observador vulgui tenir present, del que percebi, segons el que subratlli del text complexíssim, inabastable, de la realitat, escollirà un o altre camí d'ajuda estratègica. I no pas sempre d'una forma raonada i conscient.

Necessito seleccionar els "textos" que vull llegir. La biblioteca em sobrepassa. Massa volums. Em cal triar aquells que considero útils o rellevants. M'arrisco, naturalment, a elegir el text inadequat; però no hi veig altra sortida. Mai no estaré absolutament segur d'haver elegit correctament. I potser en aquest fet hi ha bona part de la gràcia de l'empresa.

ÍNDEX

5.1.- Enquadrament de la mirada pedagògica. 5.2.- Algunes cauteles a l'hora de "llegir" l'aprendre. 5.2.1.- La complexitat dels "textos". 5.2.2.- Contextualització. 5.2.3.- Selecció i percepció de les dades. 5.2.3.- Filtres perceptius. 5.3.- Llegir i puntuar els "textos". 5.4.- Actuar i avaluar. 5.5.- Els "textos" de l'Educand. 5.5.1.- Productes. 5.5.2.- Conductes. 5.5.3.- Missatges verbals. 5.6.- Plec de conclusions.

5.1.- Enquadrament de la mirada pedagògica.

"Tots els ensenyants ens fem una representació cognitiva de com és cadascun dels nostres alumnes. Això no és d'estranyar, atès que sempre que els humans interaccionem amb altres humans ens fem una imatge mental de com és l'altre, l'interlocutor, de manera que adequem la nostra intervenció al model que ens construïm, que inclou aspectes tan diversos com l'edat, el sexe, el nivell de coneixements, les expectatives ... i també la personalitat".¹

E.5.1.- (Gener de 1.996)

En una sessió de Formació Permanent, una mestra descriu el comportament d'un dels seus alumnes de cinc anys. El nen mostra dificultats per recordar la grafia dels números i aquest fet la desconcerta. El mot "dos" evoca en l'alumne continguts gràfics diversos: 3,4, 1,

La mestra està atenta als resultats. Passa per alt el que fa el nen, com s'orienta a l'escola, què signifiquen per a ell les grafies dels números, ... Se sent confusa: probablement no copsa, i potser no pot copsar, les dades rellevants.

Com és lògic, la mestra intervé d'acord amb el que pot percebre. Insisteix demanant al nen que escrigui la xifra "dos", la hi dibuixa, ... i vint-i-quatre hores després allò que havia "après", s'ha oblidat.

Per poder dissenyar recursos d'ajuda per aquest nen, segurament cal afinar una mica més, saber-ne més coses del seu procés d'aprendre. De moment les ajudes que se li han proporcionat no semblen massa adients, d'acord amb els criteris de la professora. Ben segur que el nen n'executa uns altres, de criteris, ben congruents amb la seva identitat, els seus valors i els seus aprenentatges.

Necessitem partir d'una comprensió del seu procés. Dibuixar-nos un mapa mental orientador. [3.3]. Fins i tot és possible que l'encertem i tinguem èxit.

Qualsevol Educador interpreta l'activitat de l'Educand i n'extreu les seves conclusions. Sentim dir que aquest noi és intel·ligent, o treballador, o ordenat. Són, evidentment, avaluacions que provenen de dades d'observació. L'Educand, d'alguna manera "parla", ens explica com s'orienta, com es posiciona, què pretén, de quina manera ho busca, ... I ho diu molt clar. El que passa és que sovint els Educadors no l'entendem; descodifiquem els missatges amb una semàntica i una sintaxi diferents de les seves o acceptant premisses que ens "tapen" bona part del que està dient.

Necessitem avaluar i orientar-nos. Fa falta ordenar les dades d'experiència, donar-les-hi sentit. Alguns ens fixarem molt en els resultats, altres posarem més aviat l'ull en aspectes

¹ CLARIANA M. (1994) "L'Estudiant de Secundària: què en sabem?". Eumo. Vic. Pàg. 55.

com les actituds o l'esforç. En qualsevol cas, però, estem interpretant missatges que provenen de l'Educand, en el marc de conceptes i representacions mentals nostres.

5.2.- Algunes cauteles a l'hora de "llegir" l'aprendre.

5.2.1.- La complexitat del "text".

Imaginem, per exemple, la persona com un receptor de ràdio. Seguint el *dial* de un cap a l'altre, l'oïdor anirà trobant unes quantes emissores. Totes estan actives, però l'aparell només en sintonitza una cada vegada. Quan polsa el botó de presintonia, deixa d'escoltar-ne una i comença a rebre'n una altra. No oblidem, però, que la primera continua emetent. No deixa d'existir pel fet de no escoltar-la.

L'Educand tramet una multitud de missatges simultanis i entortolligats. L'Educador, per més atent que estigui, difícilment podrà posar atenció conscient a més d'un o dos alhora. Quan escolto les paraules de l'Educand, deixo de percebre en bona part el seu posicionament corporal, o perdo de vista el moviment ocular, o ...

"Cuando un observador percibe solamente algunas partes de una secuencia o de una configuración de fenómenos, es capaz de hacer suposiciones con una probabilidad de éxito superior al simple azar en relación a aquellas partes que no puede percibir directamente, de la misma manera que por ejemplo no dudamos de que un árbol tiene raíces ..." ¹

Crec que els Educadors ens trobem contínuament en la circumstància de percebre només "algunes parts de la seqüència o configuració de fenòmens". Les nostres dades són, malauradament o sortosa, fragmentàries i incompletes. Hem d'inferir, endevinar, el que no podem percebre. Les nostres suposicions, naturalment, poden ser més o menys encertades.

Per tant, treballem summergejats en un mar de dubtes, inseguretats, o, diem-ho clar, en plena confusió. Necessitem orientar-nos, encara que sigui de forma fràgil, per tal de poder realitzar el nostre projecte d'ajuda pedagògica.

A la fi del capítol anterior he proposat un esquema o model [Fig.5], a través del qual observar i comprendre els diversos processos que, suposadament, aboquen a l'aprendre. Molts d'ells són interns, inobservables. Cal inferir-los. Es manifesten a l'exterior per mitjà de missatges conductuals, paraules, productes, ... la lectura dels quals és arriscada i complexa.

L'Educador es fa hipòtesis, les comprova, les veu com a opcions explicatives, no pas com explicacions acabades. Inferim a partir de dades, les quals tenen lloc en uns entorns, no pas en el buit. Quines dades recolzen les hipòtesis que ens formulem? Quines considerem rellevants? I per què no unes altres? Quin significat les hi atribuïm?

E.5.2.- (Maig de 1.994)

En Joan té vint-i-cinc anys. Ha acabat els seus estudis d'Enginyer Tècnic i està fent el Projecte de fi de carrera. La demanda que em fa és més de caire emocional i de relacions interpersonals que purament didàctica o acadèmica.

¹ BATESON G. "Pasos hacia una ecología de la mente". Gedisa. Barcelona, 1.993

Hem treballat plegats durant tres hores i, em diu que la seva demanda s'ha satisfet.

A la darrera entrevista, es mostra preocupat pels seus estudis. L'anguniegen massa. Se sent insegur i poc preparat.

- Tu, Joan, diries que saps Matemàtiques?

- Home, jo crec que sí.

- Com ho saps que has après Matemàtiques? En quines evidències fonamentes la teva opinió?

- Sempre me les han anat aprovant.

Saber Matemàtiques, per a en Joan, equival a resoldre les qüestions que se li proposen en un examen [4.5..2]. I no gaire res més. Aprovant els exàmens se suposa que hom no té dificultats en l'aprenentatge d'una àrea Didàctica. Queden fora de la percepció de l'Educand, i de l'Educador, molts elements que, al meu judici, són força més centrals, com pot ser per exemple, el neguit (o el benestar) i el seu significat per a en Joan.

5.2.2.- Contextualització.

E.5.3.- (Maig de 1.995)

Estic treballant com a facilitador de l'aprenentatge en un grup de pares i mares d'un IES. Són més de les deu de la nit. El grup es compon d'unes vint persones. Es comparteixen opinions i actituds sobre la Reforma Educativa, sobre com es farà, si hi haurà prou pressupost, quines finalitats ocultes la dirigeixen, quan es durà a terme, ...

Un senyor interromp el debat i exposa una idea que de seguida és compartida per tothom:

-M'agradaria oblidar, per ara, tot això de la Reforma Educativa. Tinc dos fills a l'IES en aquests moments i vull ajudar-los a tirar endavant. Això és el que em preocupa. Com ho puc fer? La Reforma ja la farem, mentre tant, però quan s'hagi concretat i acabat, si és que això passa mai, els meus fills seran adults. ...

L'actitud estratègica no vol oblidar el futur i les macrodecisions que es prenen, però està actuant ara i aquí, avui, amb les persones que necessiten ser ajudades.

I aquestes persones es manifesten, ens indiquen de mil maneres el que necessiten, el que les fa felices, el que les ajuda i el que no. La qüestió és comprendre les seves indicacions.

Podríem utilitzar llargues i atapeïdes bateries psicomètriques, qüestionaris de diverses menes, ben contrastats i baremats; podríem fer minucioses anamnesis, segurament molt útils, ... però mentre tant els nostres Educands respiren l'experiència d'aprendre, moment a moment, i ens comuniquen les seves conclusions i expectatives.

En la nostra partida d'escacs, intentem comprendre les intencions i plantejaments de l'Educand per facilitar-li la seva victòria, l'assoliment dels seus objectius personals. El nostre joc s'orienta en aquest marc.

I la lectura es fa òbviament sobre uns textos determinats. Podem observar el docent preocupat pel comportament dels seus alumnes, o pel seu benestar, o per la tasca que realitzen, o per mantenir l'ordre i la disciplina a l'aula; ... En cada cas, davant les mateixes dades, es produiran respostes diverses, arrelades en la interpretació que s'ha fet.

L'enfocament estratègic té presents les dades del real: la finestra oberta o tancada, el soroll de l'ambient, la posició a la cadira. ... No ens interessa tant el C.I. d'una persona com comprendre amb ella com l'està actualitzant davant el problema 36 que li acabem de proposar i que ella serà feliç de resoldre.

La partida que estem jugant serà un èxit si tots, Educadors i Educands, hi sortim guanyant. Vull dir que cal ser pràctics, tocar de peus a terra, contextualitzar el que fem, avaluar-ho amb ulls creatius i, si escau, sense por d'equivocar-nos.

5.2.3.- Selecció de les dades.

Amb una trentena de fonemes, com a molt, un sistema lingüístic s'espavila per bastir un conjunt il·limitat de missatges possibles. L'aparell fonador pot produir molts i molts sons que no seran aprofitats pel sistema. Tan sols uns quants esdevindran significatius, portadors d'intenció comunicativa lingüística.

En el conjunt enorme de comportaments i missatges possibles, la cultura en selecciona uns quants com a significatius. En la relació pedagògica passarà quelcom semblant. Alguns missatges són molt escoltats; altres no "existeixen". Considero poc probable que un educador esmenti fets com els següents:

- *Els meus alumnes riuen agradablement.*
- *Contacten ocularment els uns amb els altres.*
- *La Lluïsa mostra una respiració accelerada i superficial.*
- *En Roger, quan parla, fa servir verbs d'obligació.*
- *Les creences de la Maria vers la seva feina li tanquen possibilitats de creixement i aprenentatge.*
- *Em penso que en Jordi ha après a "cometre errades ortogràfiques".*
- ...

En canvi no costa gaire escoltar opinions com aquestes:

- *L'Anselm hi posa molt d'esforç.*
- *La Rosa és una noia aplicada.*
- *L'Àngels es baralla sovint: és una nena conflictiva.*
- *En Manel es distreu contínuament.*
- ..

En el conjunt d'emissores i d'emissions, hem d'establir fronteres, seleccionar les dades, simplificar. El nostre cervell no admet tanta complexitat ni tantes fonts d'informació simultànies, almenys de manera conscient.

"¿Cuáles son, entre los millares de comportamientos corporalmente posibles, los que retiene la cultura para constituir conjuntos significativos? Esta pregunta puede parecer extraña. De hecho, se trata simplemente de una generalización de la cuestión fundamental del lingüista que, ante los millares de sonidos que puede producir el aparato de la fonación, intenta localizar las pocas decenas de sonidos utilizados por una cultura para constituir una lengua determinada".¹

¹ BATESON G. et alii. "La nueva comunicación". Kairós. Barcelona, 1982. Pàg. 21.

5.2.4.- Filtres perceptius.

Tan si vull com si no, per percebre, he d'empobrir la realitat; no puc copsar-la en tota la seva riquesa.

"La limitación de la representación es el precio a pagar por su accesibilidad a nuestro propio mundo experiencial. Sin embargo, los filtros existentes en el hombre no se agotan con los neurológicos, inherentes a la propia naturaleza humana, sino que éstos se potencian a través de los filtros culturales o sociogenéticos y de los filtros individuales, de mayor importancia si cabe, puesto que estas dos categorías, a diferencia de la primera, no son básicamente las mismas para todos los seres humanos.

(...)

Si les filtros sociogenéticos hacen referencia al grupo social, los filtros individuales hacen referencia a las representaciones que el ser humano realiza basado en su propia historia personal".¹

Les dades de l'experiència, per tant, són seleccionades. Per una banda hi ha la pròpia neurologia. Per una altra, actuen els models culturals, els quals ens fan veure allò "important". Onze persones corrent darrera una pilota poden paraitzar la vida d'una ciutat de més de tres milions de ciutadans, o, si m'apureu, tot un país de sis milions. Ningú no jugaria a la loteria on la possibilitat de perdre els diners jugats és altíssima, si no fos per alguna altra cosa col·lectiva que la fa veure d'una manera especial i alhora compartida.

A més a més, cadascú ha viscut la seva història i ha arribat a ser el que és. I el que és, se sap pel tipus de representació mental que fa servir per entendre's amb el medi. No és habitual preguntar a un enginyer de camins sobre el que cal fer per poder afinar un violí.

M'interessa deixar establerta una sola cosa: no ens podem fiar massa de la percepció que fem de les coses: la del veí serà una altra, lligada a la seva experiència als seus projectes. Es tracta d'una lectura, una i prou, i a més condicionada per filtres culturals, personals, de grup.

Alhora, no posseixo altra cosa que la meua percepció per orientar-me. La necessito. Em sembla realista abandonar la pretensió de ser "objectiu" per damunt de tot, i dedicar-me a procurar ser congruent, clar i explícit.

E.5.4.- (Gener de 1996)

En Joan i la Teresa són un matrimoni. Tenen dos fills: la Cris, de dotze anys, i en Pau, de vuit. Volen consultar-me sobre el comportament de la noia.

Enguany ha canviat d'escola. Durant el primer trimestre, ha viscut les classes sense dificultats aparents. Per Nadal, rep un *suspens* en una matèria. És el primer de la seva vida i el viu com una catàstrofe. Sembla ser que, a més, hi ha hagut alguna experiència desagradable amb el professor, en el sentit de marcar-li públicament el fracàs.

Actualment la Cris no aconsegueix anar a l'escola. Diu que té por. Fa uns dies va patir una crisi d'asma que va preocupar molt els pares. L'Escola ha decidit fer un seguiment de la nena per mitjà de la mestra de suport.

A l'entrevista els pares vénen amb una anàlisi feta dels fenòmens. Han decidit que no saben com respondre al que viu la Cris.

¹ MARROQUIN M. - VILLA A. (1995) "La comunicació interpersonal". Mensajero. Bilbao. Pàg. 25.

Després d'una estona de compartir hipòtesis i punts de vista amb ells, se'n van més tranquils. Què ha passat? Crec que ara "perceben" les coses amb uns altres filtres. Hem reemmarcat els fenòmens a partir de referents distints. Ara ja no es tracta d'una nena que no vol anar a l'escola; el que veiem és una persona que s'obliga a ser gran, perfecta, sense cap mena d'error, mentre, en la seva privacitat, desitja i demana ser petita.

En modificar la interpretació dels pares, hem facilitat diversos processos impossibles amb els filtres anteriors. Ara ens podem preguntar quina mena de missatge envia la Cris quan està malament, què sent, com li podem respondre per ajudar-la a trobar la tranquil·litat, ... El "problema" de l'escola esdevé només un dels marcs, no pas "el" marc perceptiu que fèiem servir.

En escoltar l'Educand, observar-lo, valorar els seus productes, estem filtrant moltes dades. És possible que quedi fora de focus la informació imprescindible per comprendre.

Hi ha un filtre cultural que ens pot fer la punyeta més que no ens pensem: es tracta de relacionar-nos amb l'Educand com si fos un objecte i no una persona. [4.2.3.]

La persona és única. Un producte personal també ho és d'únic, encara que es tracti de respondre una prova objectiva de resposta tancada. No hi ha categories on posar totes les persones iguals. Per ser absolutament justos, necessitaríem una categoria per persona.

Atès que necessitem filtrar la informació, penso que és molt pràctic qüestionar quins filtres fem servir. Els Educadors interpretem els Educands. Llavors, els supòsits de cadascú condicionen la interpretació i, d'escreix, la nostra orientació en la feina pedagògica.

Quan no aconsegueixo definir una forma d'ajudar, cosa que em passa molt sovint, em dedico, conscientment a formular hipòtesis explicatives. N'escric moltes i deixo la llista oberta per anar-hi afegint nous punts de vista. Gairebé sempre he aconseguit afinar la interpretació el suficient per poder trobar algun recurs útil. Penso que és una manera pràctica de saltar-me una mica els meus propis filtres. Millor encara si algú més m'ajuda i m'ofereix les seves lectures personals.

5.3.- Llegir i puntuar.

E.5.5. (Octubre de 1996)

L'Elsa, m'explica la seva mare amb to preocupat, és una nena de dotze anys espavilada i simpàtica; tothom l'hi troba, llevat de la família, a estones.

A l'escola, des de fa un temps, quan calcula o resol problemes de Matemàtiques, comet errors molt grossos, que no són atribuïbles a manca de coneixement o capacitat. Davant exercicis similars, l'Elsa pot oferir productes amb incorreccions elementals, o resoldre'ls a la perfecció.

La informació que ofereix la mare se centra de forma gairebé exclusiva en els resultats de l'Elsa, només els incorrectes. La professora escriu notes als pares, lamentant els errors de la noia.

L'Elsa ofereix un munt de missatges que expressen com ella aprèn i viu. La mare en fa una selecció. Quan li apunto altres àmbits de l'experiència de la noia, els va recuperant, posant-los a la consciència, i, per mi, l'ajuden a tranquil·litzar-se.

Estem davant un procés d'aprendre executat per una persona de dotze anys. És probable que, només amb la informació que tramet la mare, l'Educador es quedi una mica als núvols, sense saber què fer per ajudar.

En primer lloc, el que fa l'Elsa, té sentit en contextos concrets: la família, l'escola, el carrer, el taller de teatre on, segons la mare, és molt feliç, ... De moment no en sabem gaire res dels entorns que emmarquen l'experiència.

En segon lloc, els missatges són de l'Elsa, els emet amb finalitats pròpies: busca que els pares s'enfadin, o obtenir una avaluació gratificant dels altres a l'escola, ... A casa hi ha un germà petit, mogut i simpàtic, que acapara l'atenció familiar, diu la mare, contínuament.

En tercer lloc, la mare no ho copsa tot. Hi ha molts missatges de l'Elsa que se li escapen. N'ha escollit alguns, els que l'afecten o que considera importants.

En quart lloc, la mare és una Educadora. Els seus models de percepció són els dels Educadors. Potser necessita que l'Elsa tingui èxit, i un èxit determinat. A la família es valoren alguns punts de la seva conducta; altres s'obliden.

He ofert la meua ajuda a la mare. Tinc el cap ple d'hipòtesis, cap prou precisa per dissenyar una pauta d'ajuda, de moment.

"... la puntuación organiza los hechos de la conducta y, por ende, resulta vital para las interacciones en marcha." ¹

"Una conversación entre una persona que piense de forma visual y otra que piense de forma cinestésica puede ser muy frustrante para ambos. El pensador visual empezará a mover sus pies con impaciencia, mientras el cinestésico "no podrá ver" por que la otra persona tiene que ir literalmente tan de prisa. La persona con capacidad de adaptarse a la forma de pensar de la otra persona será la que obtenga los mejores resultados." ²

Tots nosaltres som, en bona part, inobservables. Sovint imprevisibles. El que percebem els uns dels altres és allò que concreta i/o "objectiva" la persona: les seves conductes exteriors o, més precis, la manifestació exterior dels seus significats personals.

CORTÁZAR en un conte magnífic retrata la persona com un forat: els forats no es veuen. Per fer-los visibles cal enganxar-los-hi coses: manies, formes de vestir, afeccions, una cara, la professió, ...

L'Educador copsa informació de l'Educand i l'organitza, la hi dóna sentit, la "llegeix" i la puntua. És evident que fa servir unes estratègies per fer-ho. Com també és evident que la seva forma de "puntuar" ve determinada per la representació cognitiva per mitjà de la qual s'entén amb el medi.

Un alumne que mira per la finestra mentre el professor li "explica" com es fa tal o qual cosa, deixarà de ser aviat "un alumne que mira per la finestra" per esdevenir "un alumne distret"; "un noi cansat"; "una persona desmotivada"; "un alumne interessat pel que veu a través de la finestra"; "un maleducat"; ...

Passem per un carrer i observem una munió de gent que talla el tràfec. Tot seguit topem amb unes dades que no sabem com ordenar: què passa, quines persones són, què estan fent; ...

La realitat desordenada ens fa sentir malament. Necessitem puntuar, posar ordre, trobar significats que ens permetin "entendre". I aquesta puntuació esdevé el mapa on orientarem tant les nostres intervencions com la selecció d'informació que farem en el futur.

¹ WATZLAWICK P. - BEAVIN J.H. - JACSON D. (1967) . Pàg.57.

² O'CONNOR- SEYMOUR J. (1990) *Introducción a la Programación Neurolingüística*. Urano, Barcelona, 1995. Pàg.77

En la nostra partida pedagògica estem llegint i responent les "jugades" del'Educand. Si entenem bé el seu joc, potser serà més probable que guanyem tots dos.

L'experiència i l'avaluació de la meva feina m'han portat a concretar alguns punts d'orientació que considero pràctics, a l'hora de llegir l'experiència d'aprendre dels Educands i establir-hi maneres d'ajudar-los.

1.- **Participo en el procés, però sortosament no el controlo:** la meva actuació, les meves manifestacions i "jugades" esdevenen un factor decisiu en l'ajuda estratègica. El meu joc condiona el joc de l'Educand en el context d'ajuda. La meua "lectura" funciona com un marc, un condicionant rellevant de la "partida".

2.- És pràcticament **impossible establir "a priori", de forma homogènia, per a tothom, quines seran les variables "importants"**. Cadascun dels educands donarà significats personals a l'ajuda pedagògica que rep, de manera que la mateixa intervenció o el mateix missatge trobarà respostes diverses en els receptors.

3.- **En la relació educativa hi intervenen massa elements per poder-los tenir tots en compte;** penso que no podré saber mai amb prou seguretat quins poden ser els de més pes. Ens movem contínuament en el terreny de les hipòtesis. Només la resposta de l'altre ens pot indicar si anem bé, si guanyarem tots dos. I encara no pas sempre i de forma clara i immediata.

L'educador necessita informació, dades que l'orientin i li permetin prendre decisions. L'Educand manifesta el seu viure particular de moltes maneres, amb molts tipus de missatges diferents. El problema de l'Educador és seleccionar els que l'orienten millor, aquelles referències que li permeten obrir opcions d'actuació i ajuda.

5.4.- Actuar i avaluar.

E.5.6.- (Novembre de 1988)

A l'escola, cada dimecres, ens reunim els cinc professors dels alumnes de segona Etapa d'EGB, per compartir les nostres opinions i projectes. Les dues mestres que atenen la Tutoria dels dos grups de sisè ens plantegen una de les seves preocupacions del moment: *"El llenguatge més aviat poc refinat dels nois i noies. De forma habitual sonen a les aules i als patis paraulotes mal sonants. Elles creuen que caldria posar-hi remei."*

Iniciem un diàleg sobre el tema. Aviat apareixen opinions contradictòries. Una persona manifesta que les paraulotes no la molesten, que són el llenguatge habitual dels nois i noies de l'escola. Una altra pensa que es tracta d'un fenomen cultural, extraescolar i que és lògic que parlin així. A mi em molesten les paraulotes, sobretot perquè penso que potser els alumnes no saben que ho siguin ni que tinguin connotacions socials negatives.

Les dues mestres que han aportat el tema se senten una mica irritades. Elles no havien suposat ni per un moment que algú pogués entendre el fet d'una altra manera. Les "paraulotes" són quelcom lleig i s'han d'eliminar de l'escola.

Quan vàrem preguntar als alumnes què entenien ells per "paraulotes", ens vàrem quedar força sorpresos. La pregunta els sonava a xinès. Ells parlaven com els seus pares i els seus veïns, els quals s'expressaven amb aquest tipus d'argot. I punt. Sí que hi va haver algun alumne que va oferir una valoració diferent, rebuda a casa. Tenia consciència d'estar usant un llenguatge que no era el propi familiar.

La vivència de les paraulotes es va resoldre d'una manera força senzilla. Els mestres ens sentíem molestos davant algunes expressions dels alumnes, que no eren ni bones ni dolentes, però nosaltres no les usaven. Una mania nostra: ens sonaven malament.

Calia que els alumnes coneguessin aquest fet. No es tractava de jutjar la correcció de la conducta. La qüestió era comunicar clarament el nostre posicionament personal vers el fenomen, la lectura que cadascun dels professors en fèiem, amb els nostres filtres personals.

Alhora, el tipus de llenguatge té un significat cultural, unes connotacions que, pensàvem, era bo que els Educands descobrissin i en prenguessin consciència. Créiem, i ho segueixo creient, que per moure's en la cultura del macrosistema [2.4] era bo que els alumnes tinguessin coneixement de les connotacions del seu llenguatge; en fi, que allò que ells consideraven "normal" no ho era en qualsevol moment ni per qualsevol persona.

Observem de quina manera la lectura i puntuació dels fets orienta l'Educador cap a un o altre tipus d'intervenció pedagògica. Davant d'una "paraulota" es poden prendre moltes posicions: el podem veure per exemple com una conducta negativa, malintencionada, de mal gust, censurable,... Però també podem puntuar-la com una manera habitual d'expressar-se dels alumnes, l'ús del llenguatge que fan les persones que ells valoren, ... i lògicament quelcom respectable.

Imaginem per un moment que la nostra intervenció és rebuda pels Educands augmentant el nombre de paraulotes, escrivint-les a les pissarres i passadissos, ... gairebé podríem haver deduït que ens havíem equivocat de puntuació. Les "paraulotes" significaven quelcom diferent del que nosaltres havíem entès. Caldria, en aquest cas, reconsiderar la lectura i puntuació del fet, més que no pas insistir en la línia d'intervenció iniciada. Entossudir-nos en la resposta que no ajuda sol ser una bona manera de generar un problema.

L'estratègia d'ajuda s'orienta en successives interpretacions dels missatges de l'alumne. Jo crec que, a mesura que l'Educador afina la seva percepció, l'Educand també s'interessa i es descobreix a si mateix. Troba, interiorment, recursos oblidats, estratègies i opcions d'elecció que no creia possibles. Mentre tant creix la seva autovaloració i la seva força personal: es va donant dret a ser com és, per poder ser millor, més hàbil, més eficaç, més "intel·ligent".

El comandament del procés es troba en mans de l'Educand. Només ell pot saber què significa cadascuna de les accions que emprèn. De mil maneres, ho expressa, ho diu, amb paraules, amb silencis, amb productes, amb accions, ... Si algú sap escoltar-lo segurament podrà comprendre moltes coses. Sense aquesta comprensió, més o menys encertada, es torna molt complicat orientar l'ajuda.

A tall de resum, o conclusió, voldria esmentar dos fets que, a mi, em semblen força evidents:

1.- **L'Educador necessita orientar la seva feina d'ajuda.** Un noi que no assisteix a classe pot ser un díscol, un maleducat, un inconstant, una persona que no sap com situar-se a la classe, un solitari enmig d'un grup de companys, ... La conducta és interpretada, avaluada, *llegida*. L'Educador respondrà d'una manera o altra segons el tipus de lectura, no pas, objectivament, segons el tipus de conducta. El que sembla altament improbable és que no es produeixi cap interpretació, que l'Educador sigui tan *objectiu* que es quedi aturat davant la multiplicitat d'hipòtesis o lectures possibles.

2.- **En orientar-se l'educador actualitza un model**, allò que els escolàstics en deien "causa exemplar". Si no sé com vull la sopa em costarà molt de corregir el punt de sal, per més que la tasti. I aquest model s'executa, es manifesta, d'una manera o altra, per via de la percepció, la interpretació, la resposta pedagògica, ... La meua experiència em diu que ben pocs Educadors

s'han dedicat a retratar l'Educand que ells voldrien. Alhora hi ha com una imatge en contrast amb la qual jutgem, valorem, corregim, allixonem, censurem, ...

Diem-ho ras i curt, el mateix Educand pot ser vist com una persona excel·lent i alhora com tot el contrari. Depèn de qui el mira i a través de quin model mental el "llegeix".

E.- 5.7.- (Gener de 1.996)

- *En sé tant poc!* - diu la Sara.

Estem acabant de sopar i la conversa gira a l'entorn de la feina d'ajuda a les persones. La Sara és una enfermera que treballa amb persones que pateixen. Les ajuda a viure el seu dolor, sobretot físic.

Pel que explica i, en especial, per com ho explica, penso que és una boníssima professional. I ja he fet una valoració, és a dir, l'he referida a un model, el meu. Penso que ella està oferint el que té i que evidentment n'hi ha ben bé prou.

Però ella llegeix la seva experiència amb uns altres paràmetres i llavors "en sap poc". En el meu model, aquesta valoració no és possible. Té uns recursos, la Sara, i poden ser més eficaços, pot aprendre'n de nous, però ara mateix ella actua amb el que té. No és ni poc ni molt. És ella, en el seu moment de desenvolupament, amb la seva educació i les seves capacitats adquirides.

Estic molt convençut que el canvi i la millora en la qualitat de l'ajuda que els Educadors oferim passa per qüestionar-nos els models que estem utilitzant, així com les lectures que fem de les *jugades* dels educands. Em refereixo al model que instrumentalitzem per mitjà de la nostra actuació personal; no només a la filosofia verbalitzada. Saber les normes morals no equival a comportar-se com una persona moralment congruent i madura.

En altres disciplines, sobretot en les Ciències Naturals, els investigadors fan servir uns instruments determinats per avaluar el seu objecte d'estudi: reactius químics, microscopis, aparells sofisticats de medicació de les variables que els interessin. Medeixen, observen, registren i utilitzen aquestes dades per valorar les seves hipòtesis. Treballen amb "objectes".

L'Educador utilitza les manifestacions de l'Educand per orientar la seva acció d'ajuda. La gamma de missatges que emet esdevé inabastable. I estic parlant d'un sol Educand. Si l'Educador treballa amb un grup, llavors la capacitat d'observar esdevé gairebé insignificant si tenim en compte la quantitat de missatges simultanis que s'estan produint.

El Físic, per exemple, realitza medicions i diagnòstics que poden ser fàcilment replicats per altres investigadors. L'Educador ho té força més complicat.

En els fenòmens educatius, el pes dels entorns i del propi Educador són considerables en la selecció de les dades i en la seva lectura. Així és possible que els mateixos fets siguin contestats de maneres molt diverses. Fins i tot és possible confondre la lectura amb el fet. Conec diversos nens i nenes "hiperquinètics" que es mostren tranquils, concentrats, meravellosament productius i disciplinats en segons quins contextos i amb segons quines persones.

Avaluar suposa estar atents a la resposta que dona l'Educand a la nostra acció d'ajuda. Endollo la làmpara. L'encenc. Espero que faci llum. Si no en fa, (era el meu objectiu), avaluo, comprovo què passa. Examino el cable, la bombeta, li dono un cop. Pressiono l'endoll. I s'encén. Em quedo tranquil. M'estic relacionant amb un objecte, la qual cosa ho fa tot més senzill.

Suggereixo una pauta de conducta a un Educand. L'ajudo a comprendre-la i li demano que l'experimenti. Mentre faig això tinc "in mente" un objectiu. Resulta que l'Educand es queda aturat i renuncia a l'experiència. He fracassat? Jo crec que no. Ell és una persona i, llevat que el meu objectiu sigui un ensinistrament, li he de donar l'opció d'exercir la seva llibertat.

El que penso és que no he llegit prou bé la seva vivència. Per exemple, podria ser que l'Educand tingués por de fracassar, que vivís una anticipació de l'error i jo li oferís una estratègia que ell ni em demana ni necessita. En aquest cas m'estaria equivocant de nivell de resposta: segurament caldria qüestionar alguna de les seves creences.

E. 5.8.- (Febrer de 1.989)

He conegut en Lluc en un centre de Psicopedagogia on ell va dues o tres vegades la setmana per a que l'ajudin en coses de l'Escola. M'han dit que té alguna dificultat d'aprenentatge provocada per una disfunció cerebral que no m'acaben d'aclarir.

En Lluc seu en una taula rodona, amb dos companys més. Sintonitzo amb tots tres i m'interesso pel que estan fent. Em diuen que volen aprendre la taula de multiplicar del sis, que l'endemà a l'escola els la preguntaran.

Els demano si volen explicar-me com ho fan per aprendre-la. Consideren la meua pregunta com una veritable bajanada. Està clar que aprendre la taula es fa dient-la: un pregunta i l'altre respon.

Els demano si els va bé fer-ho així. També els sembla una qüestió impertinent. Riuen. Llavors els proposo fer un petit joc: pensar que ja la saben la taula i que la poden dir. Riuen, encara més.

La Psicòloga del centre m'ha demanat que ajudés en Lluc i que intentés comprendre de quina manera podem facilitar-li l'aprendre, quina mena de tasques cal fer, ...

Em centro en una companya d'en Lluc. És una nena molt maca. Es diu Ofèlia i té uns ulls preciosos, que, com puc apreciar, saben mirar molt bé, tant cap a fora com cap a dintre. Li proposo, a l'Ofèlia, escriure la taula del sis, amb retoladors de colors. Mentre tant, mantinc el contacte físic amb en Lluc. Sento que l'accepta molt bé i potser l'agraeix.

L'Ofèlia pinta la taula de colors en un full de paper blanc. En Lluc la mira. L'altre company i jo, també.

Acabada la taula, que han anat construint entre tots, demano a l'Ofèlia que l'enganxi a la paret per tal que tots la veiem bé. Ho fa.

En Lluc, l'Ofèlia i l'Enric observen tota l'operació. Els demano que mirin bé la taula penjada a la paret. Els deixo uns minuts i vaig al despatx del costat per comprovar si el podem usar. Penso que ens anirà millor estar sols. En aquesta sala hi ha massa soroll.

En tornar els dic que intentin posar-se a dintre el cap la taula del full i portar-la cap a l'altra habitació. Somriuen i jo diria que proven de fer-ho.

Ens reunim en un despatx buit. Demano a l'Ofèlia que intenti dibuixar dintre el seu cap el full amb la taula. Li pregunto si veu tots els números. Em diu que sí. L'Enric no diu res, però també visualitza. Llavors pregunto un parell de números de la taula a en Lluc: Els contesta bé. Al tercer no sap què contestar. Li proposo que vagi a mirar el full. Torna refet.

Tots tres varen aprendre la taula del sis en poca estona. No l'han oblidat. Segons la Psicòloga, varen usar, pel seu compte, la mateixa estratègia per acabar d'integrar tota la taula.

Tornem a en Lluc i mirem a poc a poc el que ha passat. Ell sap que aprendre la taula és quelcom difícil i on segurament fracassarà, per tant no ens ha d'estranyar que miri d'evitar el malestar refusant de posar-s'hi. Li proposo una estratègia, per mitjà de la qual pugui aprendre. La de sempre no li serveix: ja l'hauria après. Provem-ne una altra. Alhora serà útil per a l'Ofèlia i l'Enric.

M'he fet un objectiu: dissenyar una experiència que porti a l'aprenentatge de la taula del sis. Tota l'estona he estat atent a en Lluc. L'he vist visualitzar, participar, sentir-se còmode, o almenys m'ho he pensat.

He seguit endavant a partir d'aquestes dades. Si en Lluc s'hagués mostrat nerviós, temorenc, incòmode, ... hauria canviat la direcció de l'estratègia. A mesura que avancem puc detectar diversos indicadors de l'encert de l'ajuda i del procés d'aprendre. Són els referents que em permeten guiar la meva intervenció.

A vegades, l'Educador no entén el procés de l'Educand. El producte esperat no surt. Llavors convé retornar a la lectura, incorporar dades que poden haver-se escapat i que són rellevants per comprendre.

5.5.- Els "textos" de l'Educand.

E. 5.9.- (Novembre de 1986)

En Narcís cursa setè d'EGB. Sóc el Tutor del seu Grup-Classe. És un noi que habitualment es mostra amable, extrovertit, simpàtic, gairebé sempre atent a les demandes dels companys.

Portem pràcticament dos mesos de curs i en Narcís, crec jo, ha fet molt poca feina. Conec sobretot la seva producció en l'àrea de Català i Castellà. Està pràcticament inèdit. Li faig saber que això és quelcom a mi em preocupa i que m'agradaria parlar-ne amb ell. Sortosament dispenso d'unes hores setmanals per dedicar-les a atendre les demandes dels alumnes. Li faig l'oferta. No tarda ni un segon en acceptar-la.

Al'entrevista ens dediquem a compartir sobretot com viu ell la classe, com s'hi orienta i quins projectes hi desenvolupa. Fem ús de tres grans bancs de dades o fonts d'informació:

a.- Els **productes** d'en Narcís: Una revisió dels materials de classe, de les seves lectures, els textos lliures que ha produït, ... ens oferirà pistes d'avaluació interessants, sobretot si ens fixem en allò que fa bé.

La qüestió no és controlar el que ha fet l'alumne, o si ha fet el que se li havia demanat; es tracta d'inferir com actua en Narcís, com treballa, què en pensa de la seva producció, ... per tal de poder-lo ajudar.

b.- Els **comportaments**. Amb en Narcís compartim a poc a poc, amb tots els detalls que se'ns acudeixen, la seva "pel·lícula" personal de la classe: com comença, amb qui parla, què fa, ...

c.- La **verbalització**. A partir dels seus missatges parlats miro d'ajudar-lo a comprendre més coses, a integrar més elements en la seva representació cognitiva de la situació.

Després de mitja hora d'intercanvi, comencem a tenir idees compartides: En Narcís habitualment no controla el que fa, respon al medi. N'és una espècie de presoner inconscient. En iniciar la classe ell es posa en relació amb els companys i va responent al que passa al seu entorn. Ficat en aquesta via, no pot, després, reconduir la seva conducta en una direcció personal. Circularment, aquesta manera de fer li porta sentiments de neguit, buidor i un cert desànim. Al cap d'una estona de classe, els companys han produït coses que en Narcís no ha aconseguit. Llavors el seu projecte es dirigeix cap a "esperar" que s'acabi la sessió

En la situació d'entrevista em manifesta les seves ganes de "fer" coses, però en la situació real no pot fer-les, deconex com dirigir la seva activitat. És un hàbit de "sempre", em diu.

Situem-nos davant un Educand imaginari. Plantegem-nos la finalitat de comprendre com gestiona el seu procés d'aprenentatge per tal de fer-ne un diagnòstic i establir un sistema d'ajuda. Què observariem? En quines dades ens fixariem?

Per contestar aquestes preguntes ben segur que cal haver-ne resolt unes altres per endavant: Per a què diagnostiquem o avaluem? Quina funció tindran, en el nostre treball pedagògic, la informació i les lectures que en fem? Recerca acadèmica? Justificació dels resultats? Orientació per a l'acció d'ajuda? ...

Segons el que ens proposem, escollirem un tipus o un altre de dades, entre les moltíssimes que qualsevol Educand ofereix contínuament. M'agradaria acotar el camp d'observació o lectura, proposant tres grans grups de textos o dades, tres enfocaments on recollir informació per fonamentar les nostres hipòtesis: *Els productes, les conductes i els missatges lingüístics.*

Fem-ho més concret. En el nostre projecte de comprendre l'Educand i el seu procés d'aprenentatge, llegirem tres grans grups de missatges:

a.- Els treballs, exercicis, respostes d'un examen, ... ;

b.- El comportament global de l'Educand, la seva manera d'orientar-se i actuar en el context d'aprenentatge; i

c.- El que ell/a ens vulgui comunicar per la via de la paraula. Hi ha una gran part de la persona de caire privat, inobservable. Necessitem la seva aportació, els seus significats, imatges, plantejaments, ... comunicats per la via de la paraula, com un element clarificador tammateix dels altres dos camps d'observació.

Integrant aquests tres àmbits de lectura, penso que l'educador pot fonamentar força bé el disseny de les seves estratègies d'ajuda; ara, aquí, en el moment fresc de la demanda, quan l'Educand respira la pregunta.

Podem iniciar l'intercanvi centrant-nos en els productes, o en els comportaments o en els significats interiors. Tots tres aspectes es van realimentant els uns als altres, aclarint-se mútuament, per poder bastir una hipòtesi interpretativa del que està passant.

Selecciono aquests tres camps d'observació per diverses raons:

- en primer lloc, són força assequibles, els Educadors els tenim a mà, només és qüestió d'obrir el text i procedir a la lectura;

- en segon lloc, crec que són els referents que la majoria d'Educadors utilitzem sense haver-nos aturat gaire a valorar fins a quin punt són els més adients ni de quina manera els fem servir;

- en tercer lloc, es tracta d'elements comuns a altres microsistemes viscuts per l'Educand, per tant sembla que és força esperable la transferència de l'aprenentatge; els Educands produeixen, es

comporten i parlen en tots els microsistemes que viuen i els afecten, de manera que allò que no es dóna en el context de l'aula, potser l'Educand ja ho desenvolupa amb encert en altres empreses seves;

- en quart lloc, la meua experiència m'ha portat a veure, en aquests tipus de dades, unes possibilitats d'ajuda congruents amb el que demanen els Educands i amb el context, escolar o no, on l'Educador o l'Orientador treballen.

5.5.1.- Productes.

Un text lliure, un esquema, un dibuix, un mapa conceptual, les respostes donades a una prova objectiva, ... entrarien en la categoria de productes. Es tracta d'"objectes", coses, que poden ser llegides i valorades fora del context on s'han realitzat. Un Producte és quelcom acabat, fet. Podem jutjar-lo, qualificar-lo o intentar comprendre'l. La seva realització es troba fora del nostre abast, pertany al passat.

Alumnes amb dificultats en un contingut acadèmic, produeixen amb encert i qualitat, en altres àmbits, resultats molt aprofitables per descobrir-hi recursos i estratègies d'ajuda. Un noi que pinta unes aquarel·les delicioses potser té problemes amb el Càlcul. Sembla que siguin dos productes tan llunyans que no tenen res a veure. Estic segur que podem descobrir algun element útil, en la pintura, per poder calcular amb més eficàcia.

5.5.2.- Conductes.

Moltes vegades l'Educador descriu l'Educand manifestant el que fa, com es comporta; millor dit, com l'Educador creu o percep que es comporta. Hi ha, llavors, Educands que *estan atents, que treballen molt, que hi posen moltes ganes, ...* És a dir, l'Educador ha copsat les conductes que certifiquen aquests judicis i, ben segur, ha filtrat les altres.

És molt pràctic veure la conducta com a conducta. Un noi que es baralla és un noi que és baralla amb fulano de tal, al passadís de l'escola, després de ... ; no tenim cap dret a transformar-lo amb un noi agressiu, violent o conflictiu.

Crec que la lectura de conductes esdevé massa sovint una activitat acrítica, lligada a la situació i vers la qual els educadors, potser molt justificadament, oferim respostes de caire automàtic que, després, no passem pel garbell de la reflexió. L'Educador té dret a equivocar-se, no cal oblidar-ho. Però si ens equivoquem menys, penso que també som més feliços i ajudem millor.

5.5.3.- Missatges verbals.

En els contextos pedagògics la paraula és un element de primer ordre. Els professionals sovint indentifiquen "ensenyar" amb "explicar". "*A la classe no hi ha temps per explicar, fer el exercicis, ...*" diu un professor. "*A la classe tinc problemes perquè parlo massa, ...*" em diu una alumna.

Penso que un dels instruments d'ajuda més importants per orientar l'estratègia d'ajuda és precisament el llenguatge, el que els Educands diuen i, més encara, el que els Educadors entenem i, lògicament, els tipus de resposta que donem.

El llenguatge té una riquesa d'opcions d'ajuda extraordinària. Però també ens pot portar a la incomprensió i a la confusió.

"La autèntica comprensió està basada en comprensió CON la persona, no ACERCA DE la persona.

La principal barrera en la comunicació interpersonal mutua, es nuestra tendencia a evaluar, a juzgar, a aprobar o desaprobar lo que dicen la otra persona o el otro grupo." ¹

E.5.10.- (Maig de 1.984)

L'hora de l'esbarjo en un pati d'una escola de més de cinc-cents alumnes d'EGB. Un vailet de set anys s'acosta, tot plorós, al mestre i li diu:

- *M'han pegat.* - i augmenta el volum del somiqueig.

El mestre podria fer ara tota una sèrie d'intervencions verbals absolutament esperables:

- *Qui t'ha pegat?*

- *Què has fet tu per a que et peguessin?*

- *Au, va, ves a jugar, home, no passa res.*

- ...

El mestre de torn, al meu entendre, ho va resoldre força millor:

- *Em sembla, Àngel, que estàs molt enfadat.*

- *Es que m'ha pegat. I jo ...* (sanglot que li talla la veu).

El mestre li posa la mà a l'espatlla i no diu res. El vailet a poc a poc deixa de somicar i es va tranquil·litzant. Passen un parell o tres de minuts. El nen somriu al mestre. Se separa d'ell, lentament; se'l mira.

- *Vaig a jugar, ...*

La frase que inicia la conversa és només un traç en el quadre interior que viu el nen. Quan diu "*M'han pegat*", està pensant en qui, com, on, ... i sobretot està sentint la seva irritació. El mestre no en sap gaire res del que pensa el nen. Per això crec que actua molt bé. Dóna per suposat que no l'entén. L'única cosa que li sembla clara és que el vailet està enfadat i respon precisament a això.

5.6.- Plec de conclusions.

L'Educand inexorablement aprèn. Interpreta el medi, s'hi posiciona, desenvolupa les seves estratègies i avalua el resultat d'acord amb les seves previsions. Tot això en un context, amb una intenció personal, d'acord amb una manera de veure l'entorn i de situar-s'hi.

L'Educador està interessat en facilitar l'activitat i l'experiència de l'Educand. Intenta comprendre'l, fer-se una idea del que fa, el que busca, amb quins instruments i estratègies.

L'Educand emet missatges. La seva comunicació, intencionada o no, tramet allò que viu. Són missatges complexos, múltiples, simultanis, lligats al context i als costums i hàbits mentals.

L'Educador ha de seleccionar, posar la seva atenció en nínxols concrets, no pas en tots, i molt menys de forma simultània. Sap que estableix reduccions, que selecciona les dades,

¹ BRUNET J.J.- NEGRO J.L. (1982) "*Tutoría con adolescentes*". S. Pío X, Madrid, 1.989. Pàg. 153

que no ho percep tot, que la seva estructura mental té un pes important en com interpreta les dades de l'experiència.

Alhora l'Educador necessita hipòtesis, supòsits que l'orientin, punts de referència més o menys sòlids. L'experiència no pot copsar-se sense un ordre, i l'ordre l'hi posem nosaltres, els perceptors. És un ordre construït, no pas "real" i objectiu.

Davant la complexitat dels missatges l'Educador opta per llegir tres tipus de textos: els productes i els resultats; les conductes; i els missatges parlats. Entre tots tres, pensa, podrà trobar elements per fonamentar, sempre hipotèticament, la seva actuació pedagògica.

6.- Processos i resultats.

De petit, a l'escola, una vegada a l'any, apareixia un senyor molt gros, que parlava en castellà. S'asseia a la cadira del mestre i, d'un a un, ens anava demanant els nostres quaderns d'exercicis. Se'ls mirava i ens feia moltes preguntes que sovint no enteníem. Era el Sr. Inspector. En la seva visita, valorava, inspeccionava, el funcionament de l'aula.

Després vaig asseïent-me que supervisava la feina del mestre, no pas la nostra. Però llavors ja era tard per evitar el neguit i la mala estona que passàvem.

L'Inspector es feia una opinió a l'entorn de la feina de l'escola observant el que els educands produïem en els nostres quaderns de classe. Formulava algunes preguntes i sempre acabava prenent la cadira del nostre mestre i pronunciant una llarga explicació que tots escoltàvem més aviat inquiets.

Suposo que, amb tot això, es feia una idea del que passava a l'aula quan ell no hi era. Ja en tenia prou per escriure el que tocava en el reglamentari "Libro de Visitas".

Els educands produeixen "coses", resultats. A vegades tenen una forma molt tangible: un text, un dibuix, un gràfic, un mapa conceptual, les respostes a una prova objectiva, ... ; a vegades els seus resultats apareixen en forma de conductes: llegeixen entrebancant-se, resolen un problema, construeixen una frase, ... A la fi del procés, apareix el producte, acabat, estàtic. L'Educador rep un poema, la resposta oral o escrita a una pregunta, la solució donada a un problema, una informació, ...

En una cultura tan tècnica com la nostra és comprensible que el resultat sigui una peça central en l'avaluació de l'alumne i del seu aprenentatge, quan no la única o/i fins i tot la més decisiva.

Podem llegir els productes amb diverses intencions i perspectives. La que aquí plantejo es fonamenta en una hipòtesi segurament molt

discutible, però que a mi em sembla encertada: el producte és un indicador del procés d'aprendre. La qualitat del producte ens permet fer suposicions sobre la qualitat del procés.

A partir d'un resultat l'Educador inicia dues menes d'avaluació: per una banda el valora en sí mateix; per una altra, l'utilitza com a indicador del tipus de procés d'aprendre que l'ha generat. I, en aquesta perspectiva, un producte pot ser un element molt interessant per fonamental la intervenció pedagògica.

ÍNDEX

6.1.- El llenguatge dels resultats. Productes invisibles. 6.2.- L'Expedient acadèmic i la història escolar. 6.3.- Del producte al procés. 6.4.- Les dues vessants del procés. Interior/exterior. 6.5.- Estratègies i procediments. 6.6.- L'estratègia personal en el procés d'aprendre. 6.7.- Metacognició i canvi. 6.8.- Lectura i avaluació dels productes. 6.9.- Plec de conclusions.

6.1.- El llenguatge dels resultats. Productes invisibles.

E. 6.1.- (Març de 1968)

Llavors jo era una persona molt jove, com ara però una mica més. M'esperava per ser examinat en les Oposicions de Magisteri, en un passadís d'un Grup Escolar de Girona. Al meu entorn diversos opositors, no opositoros, esperaven com jo el seu torn, matant el temps en converses evidentment referides al neguit del moment.

Un senyor, a qui no coneixia, es va acostar al grup amb un feix de quaderns escolars. Ens va dir que era el Director del Grup i tot seguit ens va obsequiar amb una dissertació sobre la qualitat de l'escola que dirigia. Per il·lustrar-la ens mostrava els quaderns, molt nets i polits, amb paraules subratllades amb regle, titulars acolorits, ... No recordo en absolut quina mena de textos eren: ell ens mostrava la presentació, orgullós dels "resultats" dels seus alumnes.

Mentre escric, m'ha tornat el record de l'experiència. Llavors ho vaig considerar una "fardada" i prou. Avui ho veig amb més perspectiva i en faig una altra valoració.

Evidentment, no ens mostrava "tots" els quaderns de tots els alumnes. Els que duia a les mans, cal suposar, eren els millors, d'acord amb un criteri concret, el seu. ¿I la majoria d'alumnes que no aconseguien un quadern net i polit? ¿I els que se'ls tacava d'oli a la cuina de casa? ¿I els que no aconseguien disciplinar aquella ploma amb estilet d'acer canviable i els queien gotetes? ...

Els Educadors llegim, observem i avaluem productes. Textos escrits, informes, resums, esquemes, produccions plàstiques, literàries, ... N'hi ha que ens semblen bons, fins i tot genials. Altres, més aviat els considerem vulgars o incorrectes.

La Mariona és una alumna de vuitè d'EGB. Sovint m'ofereix la seva llibreta de textos lliures per a que pugui llegir i contestar els darrers que ha escrit.

Si observo la seva col·lecció de textos, puc apreciar un fet que sembla sorprenent: Enmig de textos precisos, clars, ben escrits, amb una acurada puntuació i ortografia, en trobo un d'horrorós, escrit sense cura, amb errors sintàctics i de coherència molt grossos, una ortografia francament dolenta, ...

El producte és aquest. No admet dubtes. L'ha escrit la Mariona. Davant d'ell, no tinc més que hipòtesis sobre el procés que ha desenvolupat en escriure'l. Intuïxo que deu ser força peculiar.

Ella m'ho explicarà amb poques paraules: "*Tenia moltes ganes d'escriure.*" Potser caldria substituir la paraula "ganes" per la paraula "necessitat". La Mariona necessita dir quelcom, escriure-ho. No té temps per entretenir-se en futeses com l'Ortografia, el Lèxic o la Sintaxi.

Fa uns dies vaig trobar-me la Mariona a la Facultat on està acabant la Llicenciatura i encara vàrem poder recordar aquestes facècies, que, en aquells moments, ni ella ni jo enteníem gaire bé.

Els textos de la Mariona són un producte. Convé veure'ls com un resultat. Amb ells al cap, m'agradaria formular algunes consideracions generals sobre els productes dels Educands, com a "missatge" indicador de la seva experiència d'aprenentatge i, per tant, com a recurs pedagògic per orientar la intervenció d'ajuda.

En primer lloc, **la lectura o correcció del producte es desenvolupa fora del context** en el qual s'ha produït o construït. El moment de la producció i el de la valoració tenen lloc en entorns diferents. Un treball fet amb una enorme il·lusió per un Educand pot ser llegit en un moment de pressa per part de l'Educador. L'autor potser escriu posant una gran atenció a la construcció de les frases i paràgrafs, mentre el lector-corrector està atent a les possibles incorreccions ortogràfiques.

En segon lloc, **el producte ens indica fins a quin punt el procés és l'adient** per als projectes del seu autor. És a dir, un text correcte ortogràficament em diu ben poca cosa sobre com gestiona l'ortografia l'alumne que l'ha escrit. Un d'incorrecte tampoc no m'il·lumina gaire sobre l'estratègia mental de l'alumne. Darrera un dibuix excel·lent, però, hi puc descobrir una manera de dibuixar i construir productes plàstics.

En tercer lloc, el producte té un **sentit pel seu autor**. La valoració que en faci l'educador pot no ser en absolut congruent amb el que l'Educand pretén. A mi els Educands m'han fet saber que no desitgen que els toqui el contingut del que escriuen. És seu. En canvi accepten i valoren l'ajuda tècnica sobre com fer-ho, quina mena de producte s'espera, ... ¿Quantes vegades un vailet de cinc o sis anys acaba de produir una obra plàstica meravellosa als seus ulls, que no es exposada públicament a l'aula, com ho són altres?

En quart lloc, **l'èmfasi de l'Educador sobre els productes i els resultats orienta l'activitat de l'alumne** en aquesta direcció. El noi o la noia ja no es pregunta per la qualitat del que acaba de fer; es pregunta per quina valoració rebrà, als ulls dels altres. L'autoexamen, la presa de consciència del propi procés, queden fora de focus.

Moltes vegades no tenim altra cosa als dits per "llegir" que el producte de l'alumne. Jo crec que ens pot ajudar molt, però és un producte i prou, fora de context, el procés de gènesi del qual desconeixem, amb valors que val la pena subratllar, i/o suggeriments que és oportú formular.

Hi ha resultats, potser difícils de copsar, que no apareixen fàcilment en forma de productes tangibles i controlables, però d'una eficàcia enorme en l'orientació de la persona i en la seva capacitat d'autonomia. Estic pensant naturalment en actituds, sentiments, projectes, limitacions personals, ... L'Educand ha bastit una imatge de si mateix, ha adquirit unes creences, s'ha fet una idea de les seves capacitats. Són també resultats. Poc tangibles, certament, però d'un poder de mediatització del procés d'aprendre, per a mi, evident.

E.- 6.3.- (Març de 1990)

- *No m'agrada la Llengua. És odiosa, pesada, ...*
- *A la classe de Llengua no t'hi sents gaire còmode, oi?*
- *A vegades no hi vaig.*
- *Potser saps que t'ho passaràs malament i et fa mandra anar-hi.*
- *Si. És que és un rollo. No hi entenc res.*
- *I això t'ha passat sempre. La llengua i tu no us enteneu. No us heu entès mai.*
- *Això mateix. Mai no m'ha agradat la llengua.*
- *Quan tenies dos anys ja senties mania vers la llengua.*
- *Home, llavors, encara no sabia ni què era.*
- *En aquest moment, als dos anys, la llengua i tu us enteníeu bé.*
- *És clar.*
- *I un dia vares començar a anar a l'escola. Tenies...*
- *Quatre anys.*
- *Quatre anys. Anaves al Parvulari. Te'n recordes del Parvulari?*
- *Ostres, era molt maco. (Reflexiona, reviu interiorment quelcom, que desconec, ...)*
- *Al parvulari, que era molt maco, en tens bon record, tu ja tenies mania a la llengua.*
- *No, al Parvulari, no, va ser a setè ...*
- *Fins a setè tu i la Llengua us enteníeu bé. I a setè ...*
- *Vàren començar a "matxacar-nos" amb les "faltes" i les anàlisis, i tot això, ... i havies d'estudiar,... Suspenia sempre.*

El mestre de Setè el va suspendre, en avaluar "si" sabia el que li havia proposat. A partir del resultat de la *prova* concreta que s'ha fet servir, interpretat pel mestre, hom arriba a la conclusió que l'alumne no ha après "gaire res". En realitat ha après tant, que quatre anys més tard encara ho "sap" i en paga les conseqüències.

En cada present, en cada "ara" l'Educand disposa d'uns resultats, els quals condicionen la seva presa de decisions i li serveixen d'orientació. Alguns d'aquests resultats són visibles, es tracta de coses; altres no ho són gens. Però existeixen i sovint expliquen el procés d'aprendre de cadascú.

6.2.- L'expedient acadèmic. La història escolar.

E.- 6.4.- (Gener de 1996)

En Roc, des de "sempre" ha tingut problemes a l'escola. En aquests moments està cursant tercer d'E.S.O. Els seus pares li proposen una ajuda de caire orientador. El noi l'accepta de grat i em ve a veure.

Té catorze anys i gaudeix d'uns resultats acadèmics acceptables, almenys pel que fa a qualificacions. Concreta la demanda en els seus problemes de comportament, en especial la seva dificultat per autocontrolar-se. Discuteix, li costa acceptar el punt de vista dels altres, s'irrita, ... i això li porta maldecaps en

la convivència habitual amb els companys i companyes i, alhora, en la seva relació amb els professors.

En explorar els seus comportaments i contextos, li demano si recorda quan va iniciar-se el "problema". Sense cap tipus de dubte diu que sí que ho recorda i m'explica l'experiència de quart i cinquè d'EGB, on un amic molt amic renyeix amb ell i li "treballa" el grup per posar-li en contra tots els companys. Se sent sol i sobretot incomprès pels educadors. Pren una actitud defensiva, un punt violenta.

-Encara que els altres siguin xais i tu un llop, si són molts, poden mossegar-te i fer-te mal. Cal que estiguis contínuament atacant, en guàrdia".

Els Educands tenen història. Han experienciat llargament l'escola i n'han tret les seves conclusions. L'expedient acadèmic pot oferir-nos informació interessant per comprendre el present i descobrir-hi formes d'ajudar.

En Roc, des de quart, inicia un aprenentatge important per a ell. El seu sistema de relació amb els altres canvia de soca-rel. Es posa en guàrdia. *"Els altres són perillosos, o poden tornar-s'hi en qualsevol moment, sobretot si el critiquen, si discuteixen les seves aportacions."*

Han passat anys des de l'experiència, però no s'ha oblidat; segueix present, influint l'orientació i els comportaments del noi.

En l'itinerari escolar, l'Educand va aprenent moltes coses: defineix les seves capacitats, valora els projectes, s'identifica amb un tipus d'alumne, ... L'expedient ens ajuda a reviure l'experiència. El que passa ara té arrels en el passat. No és el mateix creure que "sóc així", que no pas pensar que "m'he anat fent així" Les conseqüències d'una o altra premissa segueixen camins ben diversos.

Ens pot donar informació sobre allò que ha anat millor, el que ens ha dut a aprenentatges més valuosos. Algunes àrees han rebut bones qualificacions, altres no tant. Hi ha oscil·lacions en la qualificació al llarg de l'itinerari. La mateixa matèria, que no ha significat cap problema per l'Educand en un tram educatiu, pot haver esdevingut un maldecap en un altre. A l'Educand l'ajuda comparar i explicar-se el que ha passat i com ha passat.

Però l'expedient acadèmic és intocable, es troba en el passat, és un producte derivat de multitud de processos personals, en contextos diferents i moments evolutius tammateix particulars.

Al meu entendre l'expedient acadèmic té una utilitat bàsica: oferir a l'Educand i a l'Educador una possible explicació de les creences de l'alumne. Veure les coses com un procés, un itinerari, no pas com un element objectiu, estàtic, comporta l'obertura l'opcions d'acció a vegades completament diferents. Les dificultats de l'alumne poden ser contemplades com adquisicions o com a elements estàtics, essencials, de la persona. Aprenem el raonament matemàtic per què som "bons" o perquè hem tingut la sort d'endevinar la forma d'aprendre a raonar.

Davant un expedient acadèmic, hi ha una sèrie de qüestions interessants, per a l'Educador. Heus-ne ací unes quantes:

- 1.- Quin són els aspectes millors?
- 2.- Quins canvis s'observen en el decurs dels diversos cursos?
- 3.- En quins punts de l'expedient ens cal investigar per esbrinar els models més eficaços d'actuació de l'Educand?
- 4.- Quines diferències percep l'Educand entre el millor i el pitjor en el seu rendiment acadèmic? A què ho atribueix?
- 5.- Com valora l'Educand el seu expedient?
- 6.- Com és recordat el passat en el present?
- 7.- ...

6.3.- Del producte al procés.

Els productes de l'Educand són personals i vénen mediatitzats pel procés que cadascú realitza per elaborar-los. El posicionament que hom pren, les estratègies que fa servir, l'objectiu que es proposa, els criteris que utilitza per prendre decisions mentre treballa, ... són elements condicionants del resultat.

E.6.5.- (Febrer de 1989)

A l'escola, en les estones que tinc per atendre la programació de la meua aula, intento preparar materials curriculars per obrir l'alumne a experiències que jo valoro molt i que no es troben en els llibres de text. En aquesta feina, sovint necessito dibuixar. Recorro habitualment al camí fàcil de la fotocòpia. Normalment els dibuixos que trobo no m'acaben de satisfer i, llavors, opto per demanar ajuda a un col·lega que "sap dibuixar".

El meu posicionament vers el dibuix crec que queda prou descrit després del que acabo de dir. No sé encara ben bé com, un dia que devia sentir-me molt bé, vaig decidir explorar fins a quin punt jo també "podia" dibuixar. Tinc un cervell com tothom, unes mans, els instruments necessaris, ... Per quina raó el meu amic Quim dibuixa i jo no?

Ell posseeix quelcom que a mi em manca: entrenament i experiència. El meu posicionament m'ha portat a evitar el dibuix, mentre que el seu el convida contínuament a dibuixar, il·lustrar, pintar, ...

Li demano a en Quim que em faci un favor, quan pugui: que dibuixem plegats. És una bona persona, sempre disposada a donar un cop de mà a qui li ho demani. Ens asseiem en una taula gran, un a cada costat, i li proposo que dibuixi quelcom i que, mentre ho vagi fent, intenti explicar-me a mi què fa, per tal que jo pugui imitar el seu procés.

L'endemà vaig arribar a l'escola amb un dibuix meu. No pas gran cosa, hem de ser realistes, però presentable. El vaig mostrar a un altre company i, després de mirar-se'l, va preguntar qui l'havia fet. Em va costar força fer-li creure que l'autor era jo. I és lògic: habitualment ell feia la seva classe a la meua aula després d'acabar jo i, naturalment, observava les meves obres d'art a la pissarra.

Com ho vaig aconseguir? És fàcil. En Quim em va donar la clau. Ell, abans d'iniciar el primer traç d'un dibuix el té acabat a dintre el seu cap, el visualitza amb tots els detalls, damunt el paper imaginari. Jo, iniciava el dibuix amb una representació mental fragmentada, difusa. En la realització em desorientava contínuament. No tenia el model de referència fet.

Cal afegir que jo no creia en els meus resultats, en Quim sí. Ell "sabia" que obtindria un dibuix, el que s'havia construït dintre el seu cap. Jo no sabia on anava. Podia iniciar un paisatge i acabar amb un resultat que no s'hi assemblava gens.

Vaig entrenar-me una mica per visualitzar el resultat que jo volia. Després, un cop precisat el que pretenia construir en el paper, podia començar el dibuix. I sortia quelcom força més presentable.

El producte acabat, fet, és quelcom estàtic, que no es pot refer si no és en un nou procés. El dibuix és aquí, aquest, ara. El proper dibuix, si no aprenc, serà la coronació d'un procés

similar al realitzat. Un dibuix segurament nascut del malestar personal, amb moltes probabilitats d'esdevenir la font d'actituds personals encara més limitadores.

L'alumne centrat en el producte, tendeix a atribuir el seu "fracàs" a qüestions de capacitat; si no l'hi ajudem, és poc probable que explori el procés i el pugui corregir.

En el context escolar, el centratge en el producte és quelcom habitual, gairebé podríem dir "normal" [1.4 i 2.2]. Cal "fer" tants exercicis, presentar tal treball, realitzar una il·lustració, ... L'Educador tendeix a controlar aquests productes. I així, Educands i Educador, ens relacionem per mitjà del producte. El qualifiquem i l'alumne avalua el que ha fet d'acord amb la qualificació atorgada pel professor.

L'alumne, així, està aprenent sobretot a realitzar coses [1.12], i, si pot ser, del gust de qui les ha de qualificar. El text, el dibuix, la resposta, l'esquema, ... esdevenen l'índex del resultat del procés.

M'agradaria esmentar algunes d'idees que he anat construint i comprovant, en compartir amb els Educands la seva vivència de l'escola, pel que fa a resultats o productes:

1.- El sentiment d'**incomprensió**. L'Educand dona sentit al seu treball. I no sempre aquest sentit és tingut en compte a l'hora de contestar-lo o llegir-lo.

E.6.6.- (Desembre de 1.988)

Un nen de tres anys. El darrer dia abans de les vacances de Nadal, en recollir-lo a l'Escola, surt cantant i mostrant als pares un paquet fet amb paper de seda: El regal del Nadal per a ells. "*És un "xelet"*."

A casa, el desembolica i tot content repeteix: "*És un "xelet". L'ha fet la Lluïsa.*" Després desapareix en la seva habitació per retornar uns minuts més tard i proclamar, amb el treball a la mà. "*El meu "xelet"*."

La senyoreta Lluïsa havia fet una feinada, retallant "angelets" i enganxant-los en una planxa de suro, un per a cadascun dels nens i nenes, amb un toc de cotó fluix i una cenefa blanca.

El nen, però, avaluava les coses d'una altra manera: Volia pintar l'"angelet" i, amb els seus retoladors, ho va fer. La Lluïsa, sortosament, no va poder veure l'obra d'art, amb ratlotes vermelles i blaves, contundents i anàrquiques. Havia esdevingut "*el seu "xelet"*."

2.- En segon lloc, el producte, acabat, lliurat al judici dels altres, es troba **fora de l'abast del poder de l'Educand**. El text escrit, el mapa conceptual, el poema o l'exercici d'aplicació, són *objectes* acabats. El procés de construir-los, en bona part regulable per l'Educand, ja s'ha produït; es troba en el passat, intocable.

E.- 6.7.- (Desembre de 1995)

Una alumna de la Facultat de Pedagogia em lliura un treball. El fico a la cartera i me l'enduc a casa. El llegeixo i anoto alguns comentaris. L'endemà el retorno a la seva autora.

Ella l'ha escrit en un context. Jo l'he llegit i comentat en un altre. Ella ha rebut els meus comentaris en un tercer.

Quan jo escric els comentaris, el treball ja és quelcom acabat. L'autora ha realitzat un munt d'activitats i ha construït quelcom d'acord amb un model personal que ella tenia com a objectiu.

En rebre els meus comentaris, té poques opcions per modificar el treball. Potser les meves idees li suggereixen canvis o un enfocament diferent, potser descobreix una idea nova, la inclusió de la qual ja és impossible.

En aquest cas he marcat un parell de paràgrafs que considero erronis. La noia em demana que l'atengui en el meu horari de Tutoria. M'explica el seu procés de treball, el que ha llegit, les dificultats que ha trobat i em demana que li accepti una segona versió del text escrit.

3.- En tercer lloc, és possible que l'Educand desconegui els **criteris d'avaluació de l'Educador**, que no els compregui prou bé o que no sàpiga com construir-los.

Tinc evidències abundants per creure que la causa de posicionaments d'inhibició, d'aparent desinterès o de fracàs acadèmic acceptat com inevitable, provenen de la dificultat per produir allò que se li demana a l'Educand. En el terreny de l'objectiu i el criteri d'avaluació o en el terreny de l'estratègia adequada al contingut, al context i a la persona.

E.6.8.-(Octubre de 1993)

"Mira, em diu l'Ernest, a casa hi tinc una bicicleta de muntanya nova i els meus pares no me la deixen treure al carrer fins que no millori la presentació dels meus treballs a l'escola. Per això he vingut, perquè m'ajudis a presentar bé les coses

L'Ernest és un noi extrovertit, simpàtic, afectuós. Als seus tretze anys mostra una empenta meravellosa. És facilíssim escoltar-lo i entrar en sintonia amb ell.

La seva mare frueix d'un gust especial per la Plàstica, en qualsevol manifestació que es presenti: pintura, ceràmica, ... El noi, en canvi, se sent millor a l'aire lliure, pedant en la bicicleta, movent-se.

Per això ha demanat una bicicleta de muntanya i ara busca la forma d'acabar-la d'aconseguir. A canvi, els seus pares li han demanat dues coses, no gens fàcils: Que millori el tracte amb la seva germana gran i que presenti els seus treballs a l'escola d'una manera acceptable. La primera demanda ja l'ha satisfet, a gust dels pares. Queda la segona.

Li demano si vol ensenyar-me el seus exercicis. Obre la bossa i m'omple la taula de quaderns. *"Ho he portat tot"*, proclama.

Davant la taula plena li plantejo el repte de triar un treball que, als seus ulls, tingui una presentació correcta. A mi tots em semblen força bé, coneixent el tarannà de l'Ernest. M'interessa veure quin és el model escolar, el que s'espera d'ell.

Davant la pregunta, l'Ernest em mira amb posat una mica sorneguer: *"Mira, Ramon, si jo sabés com volen els treballs a l'escola, ja no hauria vingut"*.

La seva mare, present a l'entrevista, es posa les mans al cap. No podia ni somiar que el seu fill, a qui demanava que presentés nets i polits els treballs no sabia bé què esperaven d'ell.

Evidentment vàrem fer saber al tutor el que passava i l'Ernest va estrenar la bicicleta de muntanya, entre altres avenços, potser més importants que aquest.

Tant l'escola com la família demanen a l'Ernest un tipus de producte. És evident que ell també vol oferir el que se li demana. El problema és doble: per una banda no sap clarament quina mena de producte serà avaluat positivament; per una altra, desconeix la seva manera idònia de realitzar-lo. Ell diu que ho fa a base de voluntat, d'esforç i ganes i no sembla el camí més adient.

6.4.- Els dos vessants del procés. Interior/exterior.

Algunes activitats dels Educands són exteriors, observables. Es realitzen sobre els objectes, les persones, l'entorn. Caminar, escriure, llegir, comprendre, observar una reproducció fotogràfica, en podrien ser algunes mostres habituals.

Altres activitats són interiors, invisibles per a l'observador. Penso en empreses com imaginar, explicar-se una idea o un procés, reconstruir visualment una imatge, evocar un coneixement après fa temps, comprovar la correcció ortogràfica d'una paraula o una frase, etc.

Aquesta mena d'accions internes, personals, solen desenvolupar-se a una gran velocitat i de forma gairebé automàtica, sense temps per planejar-les o regular-les.

E.6. 9.- (Desembre de 1995)

L'Elisa no sap com resoldre els seus problemes ortogràfics. Li van bé totes les assignatures de l'escola, però escriu amb moltes incorreccions.

Ara té 16 anys i està fent segon de BUP. Segons ella, "sempre" ha tingut problemes a l'hora d'escriure. Quan li qüestiono el "sempre" apareix, a la seva consciència, el moment en el qual va començar a tenir problemes: era ja a sisè d'EGB.

Ella està centrada en el resultat. I jo estic interessat sobretot en les seves creences. Li demano si em vol ensenyar algun dels seus escrits. Me'l mostra amb cara de fàstic però també de victòria per demostrar-me que té raó, que la seva ortografia fa pena.

Fotocopio el text i li prego que assenyali totes les paraules correctes que ha escrit, les que, amb tota seguretat, són correctes. Les va subratllant amb un retolador fluorescent.

A continuació li demano que les compti i que també compti les paraules incorrectes.

En treu la conclusió que n'hi ha més de correctes que no es pensava. És evident, no se les mirava. Ella està pendent dels errors. I hi ajunta la seva creença en la impossibilitat de corregir-los.

Col.loco damunt la meua taula deu monedes de cent pessetes i li faig una proposta: "*Jo dictaré una frase, la que jo vulgui. Tu l'escriuràs. Cada vegada que cometis una errada et donaré cent pessetes.*"

L'Elisa es posa a riure i fa un gest amb el cap molt expressiu: Em compadeix. No en tinc ni per començar amb mil pessetes. Ella pot fer tantes errades que em pot arruïnar.

- *Amb una condició, -afegeixo-, que escriguis tal com jo et diré que ho facis. Si ho fas d'una altra manera, no pago.*

Li demano que repeteixi el pacte i les normes de joc. Ho ha entès perfectament, però he hagut de subratllar el detall d'escriure tal com jo li digui que ho faci.

Dicto una frase i l'Elisa es llança a escriure. L'aturo. "*Un moment. Primer vull que imaginis les paraules escrites dintre el teu cap. Prova-ho.*" El seu moviment ocular m'indica que no se les mira; se les està dient i escoltant-les interiorment. Així no hi ha manera d'aconseguir seguretat amb l'escriptura.

Li assenyalo una zona de paret. "*Escriu aquí mentalment la frase, de color verd, per exemple, amb lletres ben grosses.*"

Ho assoleix. Noto una relaxació evident en la respiració. Insisteixo en fer-li comprovar tota la frase: "*Si hi ha alguna paraula que no veus totalment neta i clara, no l'escriquis. Escriu només les que vegis.*"

Es posa a escriure deixant en blanc un parell de paraules. El que ha escrit, lògicament, és correcte. No pot no ser-ho.

Ara li proposo treballar amb les paraules que no ha vist clares. M'atura alçant la mà: "*Ara les veig*". I les escriu correctament.

Seguim treballant amb altres frases, cada vegada més complicades. Li ensenyo com "**aprendre**" per sempre les paraules que no veu clares.

A la fi li dicto una frase en la qual combino algunes de les paraules dubtoses: l'Elisa visualitza a gran velocitat i, a continuació escriu amb una seguretat total.

Els textos escrits que em mostra l'Elisa són un producte. Contenen moltes errades ortogràfiques. Ens indiquen per tant que l'alumna desenvolupa un procés incorrecte o que li manca alguna capacitat: hi ha paraules que desconeix, té dificultats per visualitzar, no comprova l'ortografia, quan té un dubte senzillament escriu a l'atzar el primer que se li acut, ...

Alhora, ella mateixa, sense ajuda, escriu correctament altres paraules; per tant, en aquestes està capacitada, disposa del procés adient i obté l'èxit. La qüestió és com ajudar l'Educand a modificar el seu procés, si és que cal modificar-lo.

1.- En primer lloc fa falta acceptar que **el procés existeix**, que qualsevol producte s'ha gestat en un munt de conductes i activitats interiors i exteriors. Quan ens dediquem a portar l'atenció de l'Educand cap al procés, l'estem a ajudant a explorar-lo, a adonar-se'n, a intentar comprendre'l.

2.- L'Educand desenvolupa **un procés propi**, i no tots són adients per a ell. Una persona pot aprendre fàcilment la taula de multiplicar només de veure-la i anar-la fent servir per calcular. Un altra necessitarà dir-la, cantar-la. Un tercer potser trobarà el seu millor procés en escriure-la a la pissarra amb guixos de colors. ...

Les preferències cerebrals de cadascú ens faciliten uns tipus de processos i n'obstaculitzen uns altres. Alguns Educands, per exemple, visualitzen amb una gran comoditat i eficàcia; altres ho fan amb dificultats i llacunes. He trobat alumnes amb una magnífica capacitat d'evocació visual que cometien moltes errades ortogràfiques; altres, de procés semblant, no en feien. Hi ha alumnes que intenten aprendre la matemàtica explicant-se els conceptes i els algorismes; altres afronten el mateix contingut reproduint interiorment les formulacions del llibre de text o les que el professor ha escrit a la pissarra.

3.- **L'Educador també desenvolupa un procés personal, idiosincràsic**. Ensenya, alhora, uns coneixements o unes habilitats i una forma d'aprendre'ls. Normalment la seva forma personal, la que ha fet servir per integrar-los, o la que creu que és la seva.

4.- Pot ser que el procés que guia l'Ensenyament i el que guia l'aprenentatge siguin **massa diversos** per a oferir a l'Educand la possibilitat d'una descodificació prou encertada.

La Filosofia de COU sol ser un bon exemple d'aquest fet. Els Educands es troben davant uns continguts difícils de visualitzar o d'experienciar. No saben com construir el coneixement; els falten materials mentals per representar-se conceptes com els de "ser", "lògica", "coneixement", ... El professor, en les seves explicacions, dóna per suposat que els Educands evocuen el que ell evoca. I alguns sí que ho poden fer, però no pas tots. Encara que els exemples i processos d'explicació semblin molt clars i entenedors per a tothom.

5.- Necessitem la col.laboració de l'alumne, la seva **introspecció**, per poder comprendre mínimament el procés que desenvolupa. Davant un producte és útil demanar als Educands que reflexionin com l'han realitzat i ens ajudin a comprendre'l.

A l'aula, el treball en grup, la col.laboració entre els Educands, sol ser un mitjà extraordinari per compartir i aprendre recursos i processos, sobretot si l'Educador convida els Educands a mirar cap a aquesta banda, per damunt del producte acabat.

A partir d'un resultat podem formular moltes hipòtesis sobre el procés que l'ha generat. Són això, hipòtesis, suposicions; algunes segurament encertades, però que no es podran validar sense la col.laboració de l'Educand.

6.- **El procés rep un significat personal.** Creences, valors, costums, contextos, ... hi són presents a l'hora d'escollir un tipus de procés determinat.

Imaginem una petita experiència: Es tracta de recordar un número de telèfon. Per exemple, el del nostre lloc de treball habitual. Cadascú, a partir de la demanda, haurà de buscar en la seva memòria per evocar el número i poder-lo marcar o dir. És un procés molt ràpid, normalment. El número apareix a la consciència d'una forma determinada: gràficament, repetint-lo amb paraules, associat a una experiència, ...

Fins i tot la mateixa persona evoca un determinat número amb un registre mentre n'utilitza un altre per evocar el següent. Recordar vol dir anar a buscar a l'arxiu de la memòria una dada que hi hem col.locat abans. I l'hi hem col.locat d'una manera determinada. Recordar-la suposa reviu la forma d'arxiu que li hem donat.

L'Educand, en el seu posicionament, desenvolupa un metaprograma, una forma habitual, seva, apresada, de respondre a la situació percebuda.

Darrera un producte, (una qualificació, un problema resolt, una nota escrita, la resposta a un examen,...), hi ha un procés que n'explica la qualitat i l'encert. Els Educands se senten normalment molt poc poderosos vers els seus productes acabats. Hi poden fer poca cosa per modificar-los, en el futur, si no prenen consciència del procés personal que han seguit per construir-los.

Retornant al títol d'aquest apartat, vull subratllar que el que anomeno procés no és quelcom visible, observable, sempre. Moltes activitats són privades, interiors. Es manifesten en indicadors diversos, personals.

6.5.- Estratègies i procediments.

Amb un company estem treballant en la didaxi del comentari de textos. Volem preparar un material per ajudar els alumnes de secundària en l'aprenentatge de la Llengua i hem elegit aquest tipus d'experiència com a referent central. Pensem que als Educands els pot

ser útil aprende a resumir, a esbossar el contingut d'un text de forma sintètica, fàcil de retenir o de revisar.

Donem una ullada als llibres de tècniques d'estudi. En gairebé tots hi trobem procediments que ens semblen interessants. Abans d'escollir-ne alguns, ens aturem a preguntar-nos com ho fan els que en "saben", els experts, quin és el mètode que els resulta pràctic i còmode a l'hora de formular per escrit el resum d'un text.

Decidim fer el següent: Escollirem un grup d'alumnes de COU que creguin ser hàbils a l'hora d'escriure el resum d'un text i els demanarem com ho fan. Demanem la col.laboració d'un alumne interessat en l'empresa. La seva feina consisteix en interrogar els companys i companyes sobre la seva facilitat o dificultat percebuda en el tipus de tasca que investiguem. Escollirà els que consideren que ho fan amb comoditat i eficàcia, sense esforç, els que saben bé com ho han de fer per tal que els surti el que volen.

Uns dies després, el nostre col.laborador ens ofereix el que ha recollit. Té definits dotze mètodes diferents. Li hem demanat que, si podia, transcrivís les mateixes paraules que companys i companyes varen fer servir per explicar com ho feien. Heus ací el dotze mètodes narrats en primera persona per cadascun dels seus autors.

E.6.10.- (Març de 1.991)

1.- *Intento explicar el text a un company o companya, en veu baixa, interiorment. Em va millor si penso en una persona més petita que jo, un nen o una nena, un germà, ... Imagino com li explico i em vaig parlant interiorment. Només m'escolto jo mateixa. No em sent ningú més.*

M'estic preguntant: com li explicaria amb poques paraules, clarament, el que acabo de llegir.

2.- *Busco un títol pel text que acabo de llegir. Potser ja en té, però és el de l'autor. Jo li poso el meu i intento justificar-lo, trobar les raons per les quals aquell títol va bé. Quan tinc les raons clares, ja puc escriure el resum.*

3.- *Miro de descobrir què vol dir l'autor al lector per mitjà del text. Què pensa l'autor, què tria per dir. Quines coses són importants per a ell? Quines altres les troba secundàries? ... Llavors intento resumir tot el text en una sola frase. Després la completo amb altres frases que considero importants.*

4.- *Llegeixo el text aturant-me després de cada paràgraf. Em pregunto quina és la idea central. Les vaig anotant en un paper.*

Acabada la lectura, oblidó el text i reflexiono sobre el que he anotat. A partir d'això escric el meu resum.

5.- *Després de llegir cadascun dels paràgrafs, trio una o dues paraules-clau, les que per mi són més indicatives del que diu el fragment llegit, i les subratllo. Acabada la lectura, reviso les paraules subratllades i intento recordar el contingut del text. Anoto en un paper les paraules que em semblen més fonamentals. A partir d'elles, faig el resum.*

6.- *Mentre llegeixo vaig pintant, mentalment, el text de colors. De cada franja de color, n'extrec una idea. Amb aquestes idees, polides i revisades, faig el resum.*

7.- *Esborro mentalment una part del text, aquella que, en llegir-la, m'ha avorrit, o crec que no aporta res d'important al text. Resumeixo el tros no esborrat amb una de les tècniques ja expressades pels companys. I ja estic.*

8.- *Dibuixo dins el meu cap unes vinyetes que expliquin el text. Un cop fet això, descriu cadascuna de les vinyetes amb una frase. Ja tinc el resum, en forma de còmic.*

9.- *Pinto mentalment el text de dos colors, un de més viu que l'altre. El més viu és per als trossos que m'han fet aturar a pensar o m'han cridat l'atenció. Amb el color més apagat pinto les zones que m'han semblat menys transcendents.*

Em quedo amb les zones de color viu i les resumeixo amb llenguatge telegràfic.

10.- *M'imagino com és l'autor del text físicament: com va vestit, com és el seu escriptori, quin dia feia quan va escriure el text ... Quan m'ho he imaginat tot, procuro endevinar què pensava l'autor quan escrivia el text.*

Vaig fent la llista amb frases breus. Trec tot el que sobra i, ja tinc el meu resum.

11.- *Després de llegir el text, tanco el llibre, o guardo el full i miro de reconstruir-lo interiorment, dintre el meu cap.*

Vaig eliminant tot el que considero secundari o poc important, fins que em queden els elements bàsics, els que no puc treure. És el meu resum.

12.- *Després de llegir el text, prenc un full de paper i començo a recordar. Primer faig una llista de noms, després una altra de verbs, ...*

Elimino de les llistes tot allò que es repeteix o em sembla poc important.

Amb els noms i els verbs de les llistes construeixo el meu resum. Amb tota llibertat per eliminar tot allò que jo cregui que no és prou fonamental per figurar en el resum.

Sobren estratègies, variades, riques, originals, però sobretot útils per als seus practicants. Quan convidem els alumnes a canviar, a fer com fan els altres, a vegades arrufen el nas i bufen: ho veuen força negre. A vegades ho experiencien i ho valoren. Sovint fan descobertes de metodologies noves. Ells ho saben i escullen el que els facilita l'objectiu pretès.

Obro un llibre i llegeixo:

"EL RESUM

Un dels exercicis més convenients per a un estudiant és de saber resumir la informació que va acumulant al llarg de les classes i lectures. Sovint els missatges que rebem, fins els que comprenem bé, són llargs i se'ns fa difícil transmetre'ls íntegrament.

Resumir vol dir reduir a termes breus i precisos la part més essencial d'un tema determinat. És molt útil per tal d'adquirir una visió de conjunt del capítol, article, lliçó, llibre, essent breu i precís, però que contingui totes les idees fonamentals de l'original.

Pots seguir aquestes orientacions:

1.- Brevetat amb precisió. Cal deixar de banda els detalls i els exemples, cal informar de les dades essencials. Traduir amb mots senzills i personals allò que en el text és expressat amb paraules cultes, abstractes, difícils. S'ha de procurar reduir en poques paraules les idees fonamentals que l'autor vol expressar.

2.- Les idees han d'anar lligades, integrades. No es tracta d'una llista d'idees, d'una simple enumeració, hi ha d'haver unitat i sentit. S'han de triar acuradament els mots de lligam lògic.

3.- La presentació ha de ser com la d'un text normal, s'escriu en horitzontal, com en prosa vulgar. No hi poden aparèixer guions ni asteriscs. La puntuació del resum ha de ser fidel a la puntuació del text.

. El resum és el resultat natural del subratllat lineal.

(...)

A l'hora de fer un resum cal tenir en compte:

- . Observar l'estructura del text per saber on és la tesi i quines són les idees principals.
- . Analitzar quin és l'objectiu del text: informar, convèncer, inquietar, fer broma, ...
- . Descobrir quin mètode utilitza l'autor per aconseguir aquest objectiu: argumentació, descripció, confrontació de dues idees, comparació ...

Què no s'ha de fer:

- . Convertir el resum en un seguit de frases copiades del text original.
- . Escriure a l'estil telegràfic, sense lligams lògics.
- . Posar exemples o aspectes poc importants.
- . Posar guions ni asteriscs ... ¹

M'imagino un Educand interessat en aprendre a escriure resums. Llegeix el text per aprendre'n. És un dels productes que no li surten i això el preocupa. Com se sentirà després de llegir? Tindrà una estratègia seva per assolir el resultat que vol?

L'autora no proposa cap mena d'estratègia. Explica com ha de ser el producte: el resum. Omple el text d'imperatius i valoracions. No sabem qui mana fer les coses d'una manera i no d'una altra. Tampoc no sabem com podem descobrir, per exemple, quines són les idees fonamentals del text, però cal que ho fem.

He ajudat a força alumnes a fer resums i esquemes. La seva dificultat gairebé sempre està precisament en no poder destriar allò essencial d'allò secundari. Reconstrueixen tot el text en un mateix pla. Detalls inclosos. I a vegades, per a ells, un exemple esdevé la peça central per elaborar el resum.

Si, del text anterior, n'eliminem els imperatius, les valoracions sense criteri i tot allò que fa referència a la descripció del producte, no queda res. [8.4]

I els Educands necessiten sobretot estratègies de procés. Per una banda hi ha la qüestió d'aclarir objectiu, el tipus de producte que hom vol o que li demanen; per una altra, i no pas en un pla secundari, l'Educand necessita descobrir el seu procés eficaç, l'estratègia que li facilita la consecució de l'objectiu.

Davant un comentari de text, per exemple, l'Educand de COU s'orienta d'acord amb la idea del resultat, de quin tipus de producte s'espera d'ell. Però no n'hi ha prou de saber

¹ PUIG I. de, (1989) "Aprender a aprender". Empúries. Barcelona, Pàg. 195

què vull o què em demanen: convé, alhora, disposar del mètode, el procés adient per assolir-ho. Voler i poder alhora, saber què vull i tenir a mà la manera d'aconseguir-ho. Llavors puc decidir jo si desenvolupo o no el treball necessari.

Arribats a aquí, crec convenient aclarir alguns conceptes, els quals, per obra i gràcia del llenguatge, ens poden portar a confusions i malentesos. Voldria diferenciar bé el que jo entenc per "procediment" i el que entenc per "estratègia".

Veig el procediment com una tècnica, una resposta a la pregunta "Com fer quelcom" [1.12]. Si em plantejo "com resumir un text, il·lustrar un llibre, formular una hipòtesi, escriure una tesi, ...", segurament la resposta serà un procediment, un mètode previst per realitzar quelcom. Un mètode descontextualitzat, com la fórmula de l'àrea del quadrat, un procés que la persona coneix i utilitza.

La praxis d'un procediment demana una habilitat per part de l'alumne, una certa automatització: l'anomenarem destresa, habilitat o, potser, entrenament.

Hom disposa de les seves habilitats i entrenaments, els seus aprenentatges més arrelats, en els quals és inconscientment competent; disposa tammateix del coneixement de procediments més o menys diversos i adequats. Però no oblidem que la persona incorpora uns valors, uns objectius propis, uns projectes seus, una hàbits mentals, no sempre conscients i explícits.

" ... parece deducirse que la autodirección y el autocontrol son el requisito clave para asegurar el rendimiento estratégico que dominan los expertos. (...) ... es básicamente la representación que uno se hace de la tarea y no otra cosa lo determinante del modo de pensar sobre un problema dado y la estrategia empleada para resolverlo". ¹

Tot i que la diferenciació serà artificial i discutible, em sembla que cal pensar en tres nivells d'aprenentatge: els de les habilitats, el dels procediments i el de les estratègies. Tots tres intervenen en la realització del producte. Cadascun des d'un angle propi.

L'habilitat prové de l'entrenament, la repetició, l'automatització. Però no tothom dibuixa bé, encara que dibuixi molt. L'experiència de la tasca farà que la persona se n'allunyi o s'hi apropi. Quan no m'ha sortit bé l'enésima empresa de dibuix, potser deixaré de dibuixar. Darrera l'habilitat, hi ha uns procediments adequats, unes tècniques i maneres de fer, apreses i lligades a les preferències cerebrals de l'Educand.

En el seu procés d'Educació, la persona dóna sentit als procediments que intenta dur a terme, els avalua i pren decisions estratègiques d'acord amb les seves representacions mentals. És a dir, al meu entendre, qualsevol procediment o qualsevol habilitat, esdevé una baula en els procés estratègic que defineix cadascú en la recerca dels seus objectius personals.

A partir de l'avaluació, potser creurem oportú suggerir un entrenament en alguna habilitat que considerem necessària, o ensenyarem un procediment. Ambdues opcions poden ajudar. El que les farà més o menys adients i encertades serà precisament la seva integració en l'estratègia personal de l'Educand. I aquesta estratègia té una finalitat seva, potser força íntima i privada.

E.6.11. (Gener de 1.996)

El mestre d'en Pere em demana que l'ajudi. No entén el noi, no sap com respondre-li. Ha provat diverses solucions i no se n'ha sortit. En Pere es mostra cínic, irresponsable, desordenat, de tracte difícil, tancat en sí mateix, ...

¹ VALLS E. "Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación". ICE UB-Horsori. Pàg 61

Una primera exploració de resultats ens porta a adonar-nos d'un munt de dades que poden ser significatives. El noi té tretze anys. Des dels quatre que viu dificultats a l'escola. Li ha costat aprendre a llegir, adaptar-se a la disciplina escolar, ... Té unes ganes enormes de tenir èxit, però no creu que en pugui tenir mai. Afronta qualsevol empresa amb la profecia del fracàs: tal hi fa jugar a futbol com resoldre un problema o contestar un qüestionari del que sigui.

Si oferim a en Pere un procediment, ell se'l representa tot seguit com una nova manera de fracassar. Li han dit i repetit dotzenes de vegades com cal fer les coses. I ell ho ha provat, i ha tornat a fracassar. Jo crec que ha volgut incorporar, en brut, procediments que no encaixaven amb les seves estratègies habituals d'aprendre.

El procediment és, crec jo, una opció, una oferta, un instrument, un camí nou en mans de l'Educand. La qualitat dels productes ens dirà si és adient o no. El procediment, per si mateix, per bo que sigui als nostres ulls, no necessàriament ajudarà l'Educand. Depèn molt de com s'integra en les seves estratègies, pautes i preferències cerebrals. Davant un mateix contingut i amb la mateixa finalitat, dos Educands desenvoluparan processos propis, potser tots dos eficaços i força diferents l'un a l'altre.

El que dóna sentit i valor al procediment és la finalitat que li atorga l'Educand. Si vull memoritzar puc escollir moltes formes de fer-ho, en funció del que em proposo. Algunes abocaran a l'èxit personal i serà bo repetir-les i integrar-les com a recursos personals inconscients. Altres, en canvi, potser amb una gran despesa d'esforç i temps, ens duran al fracàs. L'avaluació que fem de la seva eficàcia, al meu entendre, ens permetrà comprovar-ne l'èxit i l'adequació personal.

A. de la GARANDERIE ens ofereix un diàleg pedagògic que ens pot anar bé per acabar de veure com l'estratègia personal condiciona el producte i, darrera d'ell, el posicionament, les creences, la identitat personal i, si m'apureu, els objectius que cadascú es col·loca al seu abast.

E.6.12.-

"UN ZERO A L'ESQUERRA EN MATEMÀTIQUES. ¹

"En Xavier té 17 anys. Ha repetit un o dos cursos per culpa de les Matemàtiques. Iniciem el diàleg d'ajuda.

- Què en penses, Xavier, de les Matemàtiques?
- No hi entenc res i això m'empipa molt.
- Hi ha altres assignatures de l'Escola que t'agraden?
- M'agradaria tenir èxit amb les Mates. M'interessen, però no les entenc.
- Jo t'he demanat si hi havia altres assignatures de l'Escola on et senties còmode, ...
- No, vostè havia dit si m'agradava ... Jo dic que les Mates em fan estar malament perquè no les entenc, però m'agradaria comprendre-les ...
- Diem-ho d'una altra manera: hi ha assignatures que tu comprens bé?
- Tot va bé en Francès, en Història, les llengües, .. La part literària ...
- Fem-ho més detalladament. Quan tu llegeixes un llibre, et dius mentalment els sons per copsar-ne el sentit?
- Sí.
- Ho fas sempre així?
- Sí.
- Així, quan aprens una lliçó de Francès o d'Història, vas repetint el que llegeixes ...
- Sí.
- Però quan recites la lliçó, no ho fas sempre de memòria, ..
- M'agrada molt aprendre "de cor" les lliçons...

¹ GARANDERIE A. de la. (1984) "Le dialogue pédagogique avec l'élève". Centurion. Paris. Pàg. 59. (La traducció és meua. Assumeixo qualsevol responsabilitat derivada d'aquesta gosadia.)

- Tant en prosa com en vers ...?
- Sí.
- Això no vol dir que ho aprens tot "de cor". Et vull fer una pregunta, Xavier: Quan recites una lliçó de Francès o d'Història, quan t'entrenes per dir-la, l'estàs transformant a la teva manera?
- Es cert. Començo per repetir ...
- En veu baixa, sense moure els llavis, repeteixes en silenci, tornes a escoltar les frases dins el teu cap.
- Sí, és això.
- Però després ...?
- Després quan em recito a mi mateix, sobretot en el moment de recapitular, llavors modifico coses. Em vénen idees. Transformo, completo. Per exemple, jo he d'aprendre "la lliçó moral" dins l'obra de Montaigne. El professor ens ha dictat un paràgraf sobre el tema. Diu que Montaigne ens ensenya la saviesa, la moderació. He entès que Montaigne ajudava l'home a suportar-se a si mateix ... Molt sovint, tot recitant les lliçons, transformo, dedueixo una cosa d'una altra, ...
- Això et porta benestar ...?
- Sí, m'agrada molt això.
- En resum, et fas teva la lliçó. Repetint aprofundeixes i transformes?
- Sí. Es cert.
- No és gens estrany que et sentis molest en les matèries científiques, si ho fas de la mateixa manera, ... Quan estudies Geografia, per exemple, no pots transformar el curs d'un riu ...
- No, és clar.
- Et sents incòmode quan cal retenir coses d'aquestes que no es poden transformar?
- Ben cert.
- Aconsegueixes reveure dins el teu cap les paraules, els símbols, les figures geomètriques, els croquis, els mapes?
- No, mai.
- ... i els gestos?
- Sí. Per exemple, jugo a tennis. Jo evoco molt bé els gestos de McEnroe per servir ... Tinc dintre els ulls l'esplash de Lecomte. Això m'ajuda molt ...
- Per fer-te la teva tècnica personal?
- Sí. Imito i adapto....
- Evoques tammateix la cara de les persones quan sents parlar d'elles, els seus tics, ...
- I tant!
- Això forma part de la teva vida mental.
- Ben cert.
- ... Solament no aconsegueixes reveure res dins el teu cap quan es tracta de coses d'escola..
- Exacte.
- Tornem a les Matemàtiques. Per comprendre un símbol, retenir-lo, necessites definir-lo amb paraules, sense reveure'l mai del tot dintre el teu cap.
- Vol repetir?. No ho entenc.
- Per exemple: Dibuixo . Què vol dir aquest signe?
- Conjunt buit.
- Per aprendre'l l'has hagut de descriure amb paraules: el conjunt buit és un cercle tallat per una diagonal de dalt a baix, de dreta a esquerra, ...
- Sí.
- Quan el professor parla del conjunt buit, la imatge no et ve. Escoltes però no veus res dintre el teu cap.
- Sempre em passa.
- Si el professor escriu operacions a la pissarra, per comprendre-les necessites explicar-te-les a tu mateix, interiorment.
- Sempre, sempre, ... Sovint va massa de pressa... El professor diu que sóc lent, mentre que en Francès em diuen que comprenc de pressa...
- Veus el perquè d'aquesta diferència?
- Començo a comprendre...
- Va massa de pressa en Mates ... per tu que necessites explicar-te interiorment allò que veus, en lloc de comprendre directament a partir del que veus.

- Sí, és això.
- Quan el professor explica amb paraules el que escriu o va a escriure a la pissarra, llavors segueixes bé. Però, quan es tracta de coses senzilles, que el professor creu que no cal comentar, llavors la presentació és únicament visual i, ...et perds, ...
- No me n'havia adonat, però em sembla que és cert.
- És possible que això t'hagi fet pensar que no estàs dotat per les Mates.
- Sí. Veia que tothom ho entenia fàcilment. Vaig treure'n la conclusió que estava bloquejat, i que l'essencial per a mi era no haver de repetir ... O més endavant, el fracàs en els estudis superiors ...
- Encara penses el mateix?
- Encara no m'ha dit el que puc fer per tirar endavant, ...
- Si ho hagués fet abans de conèixer els teus mètodes de pensament, t'hauria dit alguna barbaritat. Es a partir dels teus mètodes que puc fer-te algunes propostes pedagògiques, ...
- ...
- D'antuvi, cal superar un obstacle i cal que en tinguis una consciència clara. Quan aprens lliçons de Francès o d'Història, no en tens prou amb repetir-les interiorment. Fas treballar la imaginació, ... transformes, eixamples, aprofundeixes el que has llegit. Es així?
- Exacte.
- T'agrada expressar el que has après amb formes noves, millors, més aprofundides, ...
- Sí.
- Quan llegeixes un llibre, fins i tot sense voluntat d'aprendre, quan participes en una conversa, ...tens en projecte interior de transformar, eixamplar, relacionar, ...
- Això és una tret general de tot el que revisc ...
- ... "

En Xavier no entén les Matemàtiques. Els seus productes segurament el satisfan ben poc. I això l'empipa. Veu que els altres comprenen i ell no. El diàleg pedagògic el pot ajudar a prendre consciència i modificar les seves estratègies. GARANDERIE inicia el treball en els productes i passa als processos.

Observem, però, un fet que probablement val la pena retenir: el pedagog no li ofereix un procediment, d'entrada, programat *a priori*. Primer necessita explorar i comprendre el procés del noi, les seves estratègies personals. Sense aquesta orientació, l'Educador no sap quin tipus de procediment pot ajudar.

E. 6.13. (Maig de 1.987)

A la classe de Llengua convidem els alumnes de vuitè d'EGB a viure la següent experiència:

- Les persones ens parlem interiorment, com si tinguéssim un diàleg interior amb nosaltres mateixos. Fem plans, comentaris, ens animem, ... Durant uns moments parreu-vos a vosaltres mateixos, en silenci, interiorment, però parlant molt de pressa i fort, gairebé cridant. Dieu-vos el que vulgueu.

Passen uns moments de silenci.

- Ara escriviu quelcom del que us heu dit. No pas tot, només una part de la vostra conversa. Si us ve de gust, la podeu anar canviant a mesura que escriviu.

Els textos que ofereixen els alumnes són agres, crítics, durs. Es censuren a sí mateixos o als altres. Jutgen.

Repetim l'experiència uns dies després. Però ara els demanem que es parlin en veu baixa, a poc a poc, suaument. I apareixen uns productes dolços, tranquils, serens.

Em sembla que l'experiència reforça bé una de les hipòtesis que estic manejant: el procés condiciona el producte. Una crítica, un judici del producte, no sempre en facilitarà la millora. A vegades l'Educand fa canvis de procés, a vegades no. I no es estrany que arribi a desesperar-se quan el producte desitjat no s'obté. Segons el que fem interiorment, és fàcil escriure un poema adient per als Jocs Florals. Segons el que fem, ens sortirà una sàtira sarcàstica i ferotge, o no sortirà gaire res de bo.

6.6.- L'estratègia personal en el procés d'aprendre.

"La estrategia es, primeramente, como una guía de la actividad, en el sentido de que la orienta en la obtención de determinados resultados. (...) ... no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta. Incluso cuando se actúa por ensayo y error se está pensando en solucionar el problema. (...) no estamos continuamente usando estrategias conscientes. Muchas de ellas se infieren a partir del modelo de decisiones que va adoptando un sujeto, ... (...) En la noción vulgar de estrategia ya se incluye la posibilidad de ir modificando y readaptando la actuación inicial ... Ser estrategia, tener mentalidad estratégica implica, pues, que en el momento en que no funciona la actuación preparada, eres capaz de revisarla y reorganizarla." ¹

"Basándose en observaciones efectuadas en el aula, ANDERSON concluye que el estado normal de los estudiantes que obtienen malos resultados es el de incomprensión o confusión, debido especialmente a que no entienden la tarea propuesta a causa de la complejidad del vocabulario y de las instrucciones del profesor. En cambio, los estudiantes que obtienen los mejores resultados suelen dominar su trabajo y en raras ocasiones no lo entienden, siendo además capaces de controlar estas ocasiones y de buscar ayuda. (...) ... con harta frecuencia las únicas estrategias que los niños despliegan en la escuela son las que les ayudan a pasar inadvertidos ante el profesor. (...) Casi todas las observaciones se referían a los procedimientos o a la corrección de las respuestas y apenas comentaban la finalidad de los ejercicios, la forma en que habían sido realizados por los alumnos o las dificultades con que éstos habían tropezado." ²

"...los profesores más eficaces ... estimulan continuamente a los niños a que planifiquen y controlen sus propias actividades, con la intención no de mantener el control total, sino de transferirlo a los niños a medida que éstos se vuelven capaces de asumir esta responsabilidad." ³

"Saber hacer, poseer de manera significativa formas de actuar, usar y aplicar correcta y eficazmente los conocimientos que uno ha adquirido; se aprende y se enseña en la escuela con la intención de ayudar a llegar con corrección y facilidad a los objetivos propuestos". ⁴

"El hecho de que la mayoría de nuestros comportamientos estén organizados en secuencias automáticas nos permite concentrarnos en actividades más interesantes que, por ejemplo, estar preguntando cada vez cómo se atan los zapatos ...

¹ VALLS E. (1993) "Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación". Ice de la U.B. Barcelona. Pàgs. 53-56.

² NISBET J. - SCHUCKSMITH J. (1986) "Estrategias de aprendizaje" Santillana, Madrid, 1994. Pàg. 80.

³ NISBET J. - SCHUCKSMITH J. (1986) Op. Cit. Pàg. 83.

⁴ COLL, C. et alii. (1992) "Los contenidos de la Reforma". Santillana, Madrid, Pàg. 85.

... si tuviéramos que dirigir conscientemente nuestra atención sobre cada uno de nuestros gestos y reflexionar sobre todas las variantes posibles en la ejecución de nuestros actos más simples, nos veríamos desbordados por la cantidad de información a tener en cuenta." ¹

Em sembla interessant dedicar unes ratlles a polir una mica més el concepte d'estratègia. Parlem de destreses, hàbits, capacitats, procediments, ... Fins i tot algun autor aboga per acollir-los tots sota la denominació global d'"estratègies". Penso que ens pot ajudar el fet de concretar una mica més la representació mental que vull utilitzar en aquest estudi.

En primer lloc, **una estratègia suposa un objectiu per part de l'executor**. Més o menys precís i conscient, però un objectiu. Fem servir estratègies diferents per memoritzar un poema o per realitzar un dibuix. Alhora el mateix dibuix pot ser un projecte meu o l'acompliment d'una exigència externa. Es tracta de dos objectius ben diversos, per tant, d'estratègies tammateix diverses.

El procediment, tal com jo l'entenc, no suposa intencionalitat. Es tracta d'una tècnica, de saber com fer una determinada tasca: subratllar, prendre notes, formular mapes conceptuals, ... Disposar de procediments variats pot facilitar la definició de millors estratègies.

L'estratègia rep significació de la finalitat. Si pretenc dibuixar una caricatura executo una estratègia determinada. Creo una excel·lent caricatura o un desastre que està demanant ser acollit a la paperera. La finalitat m'ajuda a valorar l'encert de l'estratègia.

En segon lloc, **una estratègia es desenvolupa en el temps**, puc anar fent correccions i canvis de direcció a mesura que la realitzo. Tinc un cert poder sobre les meves estratègies. En segons quines circumstàncies és possible examinar-les, qüestionar-les i regular-les.

Els novells solen fer més marrades estratègiques en la realització de la tasca que els experts o entrenats. El domini del procés és diferent en amdós casos. El novençà necessita més atenció i esforç per atorgar-lo. L'expert ni se'l qüestiona, sap on va, com hi arribarà i, a més, anticipa la consecució del resultat volgut.

En tercer lloc, la majoria de les **estratègies no són del tot conscients**. Quan un Educand es proposa estudiar un tema, engega el seu procés estratègic: ho fa d'una manera seva, apres. La majoria de les vegades no s'atura a prendre decisions sobre l'estratègia a seguir. Desenvolupa un comportament automàtic, lligat al context, un comportament estructurat, força previsible.

L'estratègia no es manifesta sempre clarament. Imaginar, pensar, evocar mentalment, anticipar aconteixements, emocionar-se, ... poden ser components importantíssims en l'activitat estratègica. La persona actua interiorment: es parla, es veu, s'imagina, espera, ... i aquestes actuacions interiors, privades, inobservables, són un element que condiciona fortament els resultats de l'experiència d'aprendre.

L'Educador executa unes estratègies. L'Educand també. Al cap d'allà de l'estratègia hi ha un objectiu, una finalitat, quelcom valuós per a la persona. Per a l'Educador es tracta d'ajudar, col·laborar; per a l'Educand el projecte el porta cap a l'experimentació, l'acció, l'aprenentatge.

En el terreny de la pedagogia, em conformaria només amb una cosa: "que les estratègies personals *existissin*". Quan, en la relació amb l'Educand, deixem de banda la nostra tendència a diagnosticar-lo i a fer profecies negatives i ens interessem i l'interessem en les seves activitats interiors i exteriors, penso que estem fent un gran pas endavant en la valoració de les persones i en facilitar-los l'adquisició de poder personal.

¹ CAYROL A.- SAINT PAUL J. (1984) "Mente sin límites. L a programación neurolingüística". Robin Book., Barcelona, 1994. Pàg. 54

6.7.- Metacognició i canvi.

En la meua experiència d'ensenyant i orientador he arribat a algunes conclusions, per via empírica, però que, de moment, la meua praxis no m'ha obligat a corregir. Les utilitzaré com a punt de partida. Amb llenguatge telegràfic:

. Els Educands aprenen sempre. Els Educadors també. La qüestió és quina cosa estan aprenent i fins a quin punt els és útil en el seu desenvolupament personal. La pregunta "Ha après tal cosa?" penso que s'ha de canviar per "Què ha après de veritat amb l'experiència didàctica?"

. Atenent als seus "resultats", alguns alumnes són molt bons en certs continguts curriculars, o en tots. Darrera, hi he trobat sempre la pràctica d'estratègies eficaçes i ben lligades, tant als continguts com als seus propis hàbits mentals i preferències cerebrals.

. L'estratègia és quelcom personal, a vegades inèdit i sorprenent, relacionat amb el projecte de l'educand, el contingut i els seus hàbits mentals.

. L'educand tendeix a fer servir la mateixa estratègia en situacions similars. No la modifica si no ho veu necessari, o no disposa d'una opció que ell jutgi creïble.

. Les estratègies que l'educand fa servir no són fàcilment observables. Hi ha una part conductual explícita, que es pot observar. Però no s'explica ni es comprèn bé, sense l'examen d'una altra part interior, que només podem percebre o inferir, per mitjà de la col.laboració de l'alumne i la seva introspecció.

. Les millors estratègies solen ser també les menys conscients. És com si allò que funciona bé no calgués posar-ho a la consciència. L'Educand viu els seus hàbits i processos mentals com una cosa molt natural i, gairebé sempre, presuposant que és quelcom que tothom experimenta de la mateixa manera. Es tracta d'una competència inconscient.

. En l'èxit o el fracàs, el tipus d'estratègia usat per l'educand, és quelcom decisiu. Els alumnes amb més dificultats acostumen a generar més esforç i malestar personal, fins i tot quan es desmotiven o manifesten una clara conducta de refús o indiferència.

. Podem ensenyar estratègies als Educands i ells ens en poden ensenyar als Educadors. Gairebé sempre el propi educand disposa de l'estratègia convenient i la fa servir en altres contextos i per a altres finalitats. Es tracta més aviat d'ajudar-lo a descobrir la seva estratègia que no pas de donar-li'n una de nova.

. L'adquisició de una estratègia eficaç o la modificació de la que practica l'Educand facilita el canvi en el terreny dels interessos i la motivació. Quan un projecte esdevé possible, l'educand normalment modifica les seves creences en un sentit facilitador i d'obertura a les opcions del medi.

. Habitualment, en el pensament dels educadors, l'estratègia queda en la foscor. Se suposa, però no es qüestiona ni s'estudia a fons, com un condicionant del rendiment acadèmic. Els alumnes "saben" estratègies i les executen. Dificilment en qüestionen l'encert o l'adequació si no és amb el suport i l'ajuda dels educadors.

. Ens manquen models didàctics per ajudar a aprendre estratègies i procediments en el escenari habituals de l'aula o el despatx de l'orientador.

Tinc moltes constàncies segons les quals una persona, sense aprendre més coses, pot desenvolupar projectes i resoldre problemes impensables per a ell, posant atenció als seus models de treball, reflexionant sobre com aprèn, com memoritza, com arriba a comprendre, ... i això, naturalment, des dels productes i els resultats, avaluats per ella mateixa. És a dir, per ser més poderosos i intel·ligents, convé treballar sovint en el terreny de la *metacognició*, on el que els interessa és el *com* aprenem, a més del *què* aprenem o hem après.

6.8.- Lectura i avaluació dels productes.

E.6.14.- (Cursos 1985-88)

En els diversos processos d'avaluació, hem anat demanat als Educands que formulessin per escrit la seva opinió sobre el període de treball, normalment dos mesos, que acabaven de viure i que proposessin una qualificació personal en l'àrea de Llengua.

La demanda l'hem feta als Educands a Sisè d'EGB i l'hem mantinguda fins a vuitè. Això ens ha permès recollir un seguit d'opinions que evoluciona amb el temps i alhora amb el seu desenvolupament personal. Són edats en la qual els canvis són molt accentuats.

Una observació pel damunt ens indica un fet que hem pogut comprovar reiteradament. A mesura que l'Educand evoluciona va canviant els criteris que utilitza per elegir la seva qualificació.

Als inicis, l'experiència de l'autoavaluació els sorprèn força. Sobretot quan hi ha pel mig la qualificació. No saben com fer-ho. Majoritàriament opten per utilitzar tres tipus de referents.

- . La quantitat de productes que han realitzat.
- . Les seves qualificacions anteriors.
- . Criteris externs, escolars, viscuts i apresos. Valoren els seus productes amb els ulls dels Educadors coneguts.

És a dir, l'autoavaluació adopta el model següent:

- . *He llegit tants llibres, he escrit tants textos lliures, he portat la feina al dia, ...*
- . *Jo sempre he tingut un "BÉ", per tant apuntaré com a molt cap a un "NOTABLE". Més, faria estrany.*
- . *Em penso que el mestre em posaria un "BÉ", doncs un "BÉ".*

A mesura que passa el temps, els Educands canvien de punts de referència, crec que en tres direccions:

- . La quantitat de producte ni l'esmenten. Es refereixen al significat personal de l'experiència, al que han descobert, el que han modificat i els ha permès l'obertura d'opcions noves d'experiència, ...
- . Manifesten el seu projecte, el que pretenien i el que han aconseguit o no han aconseguit, el que els manca i desitgen realitzar en el futur proper, ...
- . Qüestionen obertament l'opinió que pugui tenir l'educador, manifesten la seva i la fonamenten.

Crec que es va produint un canvi del camp de referència, des de l'exterior a l'interior, del resultat al significat, de l'avaluació dels altres a la pròpia, de manera que cada vegada més l'Educand posa confiança en el procés, el projecte i les finalitats personals, naturalment, en el context escolar que viu.

L'Educand, en examinar els seus productes i resultats, pot realitzar dues menes de descobertes:

- 1.- Les seves **millors estratègies**, aquells tipus de tasques on se sent més poderós i amb més capacitat per anticipar una realització satisfactòria del resultat que busca.
- 2.- El model de resultat que ell/a pretèn, **el seu producte ideal**, especialment en aquells camps de competència on no se sent tan capacitat/da i amb garanties d'èxit.

En la primera línia de descoberta, l'Educand pot prendre consciència de recursos seus, que coneix i executa còmodament i eficaç en algunes tasques, per tal de transferir-los, globalment o en part, a altres vers les quals no és tan expert.

En la segona línia, l'Educador ajuda l'Educand a concretar els seus objectius amb eficàcia. Sovint les persones sabem el que no volem, el que no ens satisfà, allà on ens molesta trobar-nos, però no formulem amb claredat el que ens il·lusiona i ens faria feliços. Un Educand pot desitjar aprovar el curs, sense preguntar-se què pot fer, com i quan, ell, per aconseguir-ho, o almenys crear bones possibilitats d'aconseguir-ho.

Qualsevol producte pot ser treballat i llegit per orientar el procés d'aprendre: l'expedient acadèmic, els treballs de classe, els resultats d'una prova, ... sense oblidar productes extra-acadèmics on descobrir estratègies valuosíssimes en l'àmbit de l'aprenentatge formal.

Em sembla molt pràctic tenir constància explícita dels productes "fàcils", d'aquells en els quals l'alumne és un veritable expert. Com a Educador m'orienten en el sentit de saber on es troba el poder de l'aprenent, a partir d'on construir.

Alhora l'Educand expert és una ajuda per als altres. Pot facilitar-los recursos, compartir projectes. Un producte valuós a l'aula esdevé una excel·lent oportunitat per aprendre tots, cadascú des de les seves estratègies i significats. Ens interessa compartir-ne l'elaboració, la gènesi, no pas la imitació del resultat.

També trobarem productes incorrectes, que els Educands no sempre veuen com a tals. Aquests esdevenen la base per iniciar un treball d'ajuda. L'Educand pot buscar recursos en els productes que ell veu satisfactoris, o trobar-los en els altres companys o en l'Educador.

6.7.- Plec de conclusions.

En cada present podríem fer una anàlisi dels productes de cadascú de nosaltres. Darrera nostre hem anat deixant un reguitzell de resultats: les nostres obres completes. I no fa falta ser un geni per a això.

Els Educands també contempen els seus productes. Els avaluen. En treuen conclusions. Se'n senten autors d'una forma privada, seva.

Penso que l'Educand necessita respondre dues grans preguntes: 1) Quin és el seu producte volgut? Com se l'imagina? De quina manera l'anticipa?, i 2) com pot assolir-lo, amb quins recursos personals, per mitjà de quines estratègies, amb quins processos?

Ambdós interrogants són decisius: Si l'Educand no té una previsió del que vol, fàcilment es trobarà desorientat, sense referències sòlides per seguir la recerca del procés adequat. El desànim i l'abandó del projecte no trigaran gaire a arribar.

En aquesta perspectiva hi ha un punt que em sembla central: la presa de consciència del paràmetre del saber [4.8.2.2] al qual aspira. No és el mateix que el producte pretès sigui una reproducció, el resultat d'una tècnica, la plasmació d'una reflexió intel·ligent o una creació seva. Em sembla fonamental per a l'Educador poder situar el projecte de l'Educand en el paràmetre corresponent, ja sigui per facilitar-lo, ja sigui per qüestionar-lo i ajudar l'Educand a reconduir el seu projecte. Un producte creador, imaginatiu, en un examen on el que es demana és repetir informacions, sol ser un mal negoci.

Definit el producte, Educador i Educand s'interessaran pels processos i estratègies que en faciliten la realització. Tenen prevista la finalitat que permetrà avaluar el procés de realització.

Aquí estic proposant tres actituds o enfocaments del treball d'ajuda:

1) El primer fa referència a la presa de **consciència de l'estratègia personal**, al fet de donar per suposat que existeix i que té una funció en el procés i la direcció de l'aprendre.

2) El segon apunta cap al **respecte per l'estratègia que cadascú executa** i, per tant, li és familiar. L'Educand la necessita. És la seva. Voler-la canviar o substituir pot portar problemes. L'Educand pot sentir-se sense instruments. Quants nois i noies han passat per aquesta experiència a l'hora d'aprendre la taula de multiplicar?

3) En tercer lloc, al meu entendre, convé **valorar l'estratègia d'acord amb les finalitats de l'Educand**. La seva vàlua deriva precisament del que es proposa. És possible fer una deliciosa paella d'arròs de mil maneres. No crec que hi hagi dos cuiners que la facin exactament igual. També hi ha mil maneres per preparar un arròs horrible, i a més totes diferents.

Ara bé, si proposo a un Educand un canvi en el procés d'aprendre, per regla general em mirarà sorpresa. No sap que *existeixi*. El preocupen els resultats, les notes, aprovar el curs. Això és l'important, potser l'únic important.

I aquí és on trobo la dificultat més difícil de superar. Si proposo a l'Educand treballar sobre el seu procés d'aprendre, per regla general, no sempre s'hi mostrarà disposat. No veu com això afecta els resultats, que és el que el preocupa. Cal ocupar-se dels resultats, per obtenir bons resultats, pensa l'Educand, i ben segur un piló de persones més. Plantejament que ens pot portar a situacions molt doloroses en les quals tots volem el mateix mentre ens ajudem a fer-ne difícil l'assoliment.

El verb "aprendre" no té mode imperatiu [4.2.1], per tant si vull obtenir bons resultats, el més intel·ligent és precisament ocupar-me de com aconseguir-los. És a dir, dels processos, les estratègies, els procediments, ... de les persones que aprenen, orgànicament, no pas a trossos [1.2].

Els Educands volen bons resultats; els Educadors volem bons resultats; els Pares i Mares demanen, potser necessiten, bons resultats. Sembla lògic que cal ocupar-se de la manera d'aconseguir-los.

7.- Llegir i puntuar les conductes.-

Qualsevol persona, en qualsevol moment, produeix conductes. Seu, dorm, mira, camina, espera, escolta, llegeix, ... És un dels aspectes "visibles" de les persones; maneres de fer globals, que els altres interpreten, valoren i fan servir per contruir-se una idea identificadora de nosaltres.

Són missatges sovint complicats de descodificar i comprendre bé, però missatges altament importants en la relació personal i, d'escreix, en la satisfacció més a menys adient d'algunes de les nostres necessitats més bàsiques.

En l'estratègia de l'ajuda, les conductes de l'Educand esdevenen una font d'informació imprescindible. Les llegim, les interpretem, les valorem, i...en treiem les nostres conclusions, a vegades massa de pressa o massa pel damunt.

En l'experiència d'aprendre, el comportament, esdevé un indicador del procés de construcció del producte. L'Educand té a mà el seu propi repertori d'opcions d'activitat; cadascú el seu. Un producte de la seva formació personal anterior.

Ara bé, el missatge conductual ens arriba carregat de molts elements de difícil lectura. Penso que és bo relativitzar-lo, emmarcar-lo, referir-lo al context i a la persona, a veure si som capaços d'entrellucar elements sòlids per organitzar l'ajuda pedagògica.

ÍNDEX

7.1.- El concepte de "conducta". 7.2.- El missatge: components analògics i digitals. 7.3.- Alguns "errors" de Lectura. 7.4.- Macroconductes i microconductes. 7.5.- "Fer i Ser": la conducta i el seu significat. 7.6.- Conducta i escenari. Voler i poder. 7.7.- L'autojustificació. 7.8.- Facilitar el canvi. Actuar en el present. 7.9.- Cap a un model per "llegir" la conducta. 7.9.1.- Identitat. Qui sóc jo? 7.9.2.- Valors i criteris. Què és important per a mi? 7.9.3.- Creences. Què penso que és veritat? 7.9.4.- Capacitats. Què puc fer jo? 7.9.5.- Els comportaments. Què faig? 7.9.6.- Els entorns. Com veig el medi? 7.9.7.- Colofó. No s'hi val a equivocar-se de nivell. 7.10.- La conducta a l'aula. 7.11.- Plec de conclusions

7.1.- El concepte de "conducta".

E.7.1.- (Novembre de 1995)

Un company em va deixar, per veure'l i examinar-lo, un projecte d'Educació Plàstica a l'Escola. Després de llegir-lo i extreure'n algunes notes que em podien ser útils, el vaig guardar en una lleixa i me'n vaig oblidar.

Mig any després, rebo una trucada a casa demanant-me el projecte: L'autor el necessita amb urgència; no en té cap més còpia; l'original que jo he guardat conté fotografies a tot color i no són fàcils de reproduir.

Em faig el projecte de portar el dossier a la meva classe de l'endemà per passar-lo a una persona que ens farà de correu. Em convé recordar-me'n. Si no el duc, l'autor es trobarà penjat. I em sabria greu, tota vegada que ha tingut la gentilesa de deixar-me'l. La dificultat és que no el tinc a mà per posar-lo a la cartera i poder-me'n oblidar. L'he guardat al meu despatx on no aniré fins l'endemà al matí.

Després de penjar el telèfon prenc una nota en un full, per recordar l'encàrrec. Sé que tinc moltes probabilitats de no mirar més la nota i oblidar el material al meu despatx. Em pregunto com ho puc fer per realitzar el meu projecte. Prenc un parell de decisions:

Primera: Deixar la nota en un lloc visible.

Segona: Anticipar la meva conducta de l'endemà. Imagino el que faig habitualment quan entro al despatx. Obro la porta, encenc l'estufa, aixeco la persiana, connecto l'ordinador, guardo l'abric, ... Decideixo que, després d'encendre l'ordinador, posaré al damunt de la taula del despatx el dossier que m'he d'emportar. Dedico uns moments a anticipar mentalment la seqüència d'accions que vull desenvolupar.

L'endemà, a mitja tarda, em trobo amb la persona que espera el "dossier". I no l'he dut. *M'excuso: El tinc damunt la taula del despatx. A punt per portar-lo. S'ha quedat allà. De quina manera puc fer-te'l arribar?*

La cosa no és massa greu. Es pot ajornar vint-i-quatre hores. Molt bé. Però, queda una qüestió pendent: Com ho faré per no oblidar-lo l'endemà? En què m'he equivocat avui?

Potser el lector pensarà que sóc un desordenat, i es quedarà tan tranquil. Allà ell. El que jo penso és que hi ha un error en la meva conducta. Si el descobreixo, aprendré quelcom i, alhora, complauré l'autor del "dossier".

La nota, que he deixat en un lloc visible, no ha estat vista. Això ja ho havia anticipat. Calia haver deixat moltes notes en llocs diversos per incrementar la possibilitat de veure-la. Fins i tot, veient-la i llegint-la, podia haver oblidat l'encàrrec. Em proposava desenvolupar una conducta en un context; la nota es trobava en un altre.

En canvi, la conducta anticipada ha anat bé, fins a un cert punt. Faltava una baula: No havia anticipat que col·locava el dossier a la cartera per endur-me'l. Només havia previst posar-lo damunt la taula, suposant que era suficient per recordar-me d'agafar-lo. I allà es va quedar.

L'endemà vaig portar el dossier, sense cap mena de problema. Tot s'ha de dir.
L'anticipació va funcionar correctament.

Experiències com aquesta són molt comunes. Tots en vivim. A vegades assolim el que ens proposem i no ens entretenim en reflexionar-les. A vegades, però, val la pena comprovar què hem fet de veritat i quins aspectes de la nostra actuació no són prou encertats.

Pressuposo que el lector, davant la meua narració, haurà fet la seva "lectura" personal. Probablement no estarà d'acord amb mi. És lògic i esperable. Les conductes són només indicadors, transmissors, la recepció dels quals demana una descodificació. Cadascú en fa la seva, més o menys assolada en aquest mapa suposadament compartit que anomenem "sentit comú".

En llegir la meua conducta, em poden acusar de deixat o poc atent als altres, de distret o del que vulgueu. Són "lectures" possibles. Jo mateix puc acusar-me d'irresponsable. Cosa que no em portaria a corregir el procés, sinó a criticar-me a mí mateix per ser com "sóc".

E.7.2.- (Setembre de 1.995)

Arribo a una aula de la Facultat de Ciències de l'Educació per desenvolupar la meua classe. Les sis de la tarda. Quaranta alumnes que m'esperen amb una paciència de sants. A la pissarra, en entrar, llegeixo, escrits amb majúscules, dos noms propis: "BOOLE i LEIBNIZ". Sento incomoditat. Hi ha alguna cosa a la grafia que no em lliga amb el que jo porto, també gràficament, en la meua memòria. Jo veig "LEIBNITZ", interiorment. Després, amb el diccionari a la mà, comprovaré que estic equivocat.

Esborro bé la pissarra i, una minuts després, pregunto a un alumne si seria capaç, sense mirar a la pissarra, de lletrejar el nom de LEIBNIZ. Ho fa i, naturalment, s'oblida la "T". Pregunto al grup com "veuen" el nom escrit en la seva memòria. Llevat de tres persones, tothom el "veu" com estava escrit a la pissarra. Algunes, no totes, estan segures de la grafia.

Prenc el guix i escric a la pissarra: "Disapte a la tarda vindré". Observo una filera d'alumnes, mentre reaccionen horroritzats per la meua ortografia. Els pregunto què han fet per diagnosticar les meves errades evidents. Els sorprén la pregunta. Demano a un noi si em permet endevinar com ho ha fet ell. Hi accedeix.

Per descobrir la incorrecció ha fet sonar la frase a mitja veu, sobretot l'"essa" sonora. La companya del costat el mira estranyadíssima. No entén com algú pot necessitar dir-se una frase per saber si l'ha escrita correctament.

En considerar l'actitud d'aquestes dues persones vers l'ortografia, el noi manifesta, com era d'esperar, una certa aversió i manca de seguretat. És molt difícil assegurar-se de la correcció ortogràfica per via auditiva. La incorrecció de la "p" per exemple no l'ha detectada amb seguretat, tot i que el "molesta" aquesta lletra.

Els alumnes han desenvolupat una sèrie de comportaments, espontàniament, sense massa reflexió ni presa de consciència del que feien. M'he fixat en uns missatges determinats i els he utilitzat com a hipòtesi per comprendre la seva activitat interior.

Cadascuna de les persones de la classe ha percebut les paraules escrites a la pissarra i ha executat un projecte seu. Segurament algun alumne s'ha sentit sorprès i la seva feina ha estat precisament reorientar-se; un altre ha recordat una experiència anterior i s'hi ha distret; un noi ha abaixat el cap, com si es tanqués dintre d'ell mateix, per "dir-se la frase"; una noia ha fet un moviment ocular, probablement buscant les seves imatges gràfiques a la memòria; una altra s'ha quedat com aturada davant el qüestionament que se li presentava, els ulls fixos, quieta, potser a l'espera d'una idea interior; ...

Alguns aspectes del que els Educands fan són perceptibles: moviments oculars, gestos, posicionaments del cos, somriures, silencis, entonació de les frases, ... Altres, no, i cal inferir-les de la informació que rebem, o som capaços de recollir.

Aquesta informació observable és el que anomenaré "conductes" o "comportaments". Estic convençut que la nostra activitat interior, allò que fem dintre nostre i que normalment en diem genèricament "pensar", es manifesta externament en missatges, sovint ambigus i difícils de llegir. Els categoritzo com a conductes. L'activitat interior, el pensament, allò que "fem" per aprendre, tot i no observable de forma directa, pot ser inferit a partir de les nostres manifestacions exteriors.

El noi a qui m'he referit ha mostrat el que feia: ha abaixat el cap, intentant escoltar-se; ha mogut el llavis, suaument, pronunciant els sons; ha fet uns moviments oculars; ha modificat lleugerament la seva posició en el seient; ...

Aquesta sèrie de moviments o gestos, i molts altres que evidentment no he pogut copsar, m'han informat del que estava vivint interiorment la persona. Era un text molt abundós on llegir i aprendre.

L'experiència ha durat uns minuts i prou. La possibilitat d'error en la lectura és altíssima. No puc fer altra cosa que demanar permís a l'Educand perquè em deixi comprovar les meves hipòtesis i, per a això, és indispensable la seva col.laboració. És ell qui ha tingut l'amabilitat d'alliçonar-me i corregir-me.

Podríem parlar doncs d'una activitat interior, invisible, personal i idiosincràsica. Imaginar, recordar, deduir, posar atenció, autoavaluar-se, ... són activitats d'aquestes, activitats centrals en el procés d'aprendre, que, d'alguna manera, no gens senzilla de copsar, es manifesten en forma de conductes. El metge detecta la infecció per mitjà de la temperatura o altres indicadors. No necessita observar els microorganismes que la provoquen, en un inici de diagnòstic.

Utilitzaré el terme "conducta" per designar les manifestacions observables de les persones, els senyals que m'indiquen el *seu model del món*¹ i la seva activitat, interior i exterior. El fet que me l'indiquin no vol dir, ni de bon tros, que jo l'he comprès.

He fet émfasi en les conductes lligades a activitats interiors. Altres conductes més explícites poden tenir tanmateix un valor d'índex, o de missatge, molt interessant. En general, quan parlem de conductes, ens referim tan sols a activitats visibles, observables, fins i tot mesurables. Com a Educador m'interessen també les accions interiors, privades, les quals l'Educand pot regular o modificar per assolir els seus objectius.

7.2.- El missatge: components analògics i digitals.

"Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación".²

Una conducta funciona com un missatge. Conté alhora, integrats, dos grups de contingut: el digital i l'analògic. [4.5.3.4.6]

La pregunta habitual "Quina hora és?" tramet un contingut digital molt clar: demano l'hora perquè no la sé. Només cal modificar l'entonació o utilitzar la mateixa frase en contextos diversos per indicar models de relació gairebé oposats. Puc trametre la frase marcant que es tracta d'una censura pel teu retard, o, per exemple, la puc matisar d'ironia.

¹ Cadascú es construeix la seva pròpia idea del món, per mitjà de la qual s'entén amb la realitat. Es tracta d'una representació construïda per la persona que li permet orientar-se en la complexitat del medi. [3.3]

² WATZLAWICK P. et al. (1967) Op. Cit. Pàg. 56.

La frase alhora manifesta un contingut digital, lògic, i una indicació de la relació que pretenc establir, una informació sobre com cal llegir el missatge.

E.7.3.- (Juny de 1.993)

La mare de la Idoia observa reiteradament que la seva filla roba diners en les seves estades a casa del pare, del qual viuen separades. Es tracta d'una noia de divuit anys, la qual no desitja estar amb el seu pare, a hores i dies fixos, i sobretot en presència de la seva companya actual.

En un enfocament digital, observem que la Idoia roba unes quantitats de diners i que això moralment no és acceptable. Llegim el missatge en termes de bo/dolent, classificables. I, evidentment, no l'entendem. Se'ns farà pràcticament impossible trobar llenguatges per ajudar la noia a controlar la conducta, tal com ella demana.

El robatori és un missatge i expressa a tots, a la mare, al pare, a la companya del pare, com cal llegir-lo. La Idoia no roba, en el sentit de la intencionalitat del delictes. Pren diners, del pare, o de la seva companya, en els dies que "ha d'anar a veure'l", i, curiosament, la mare sempre se n'assebenta.

En paraules, potser, la Idoia està dient: *"Robo. Observeu que robo. Us estic dient que no vull anar a casa del pare, que no puc suportar la seva companya actual, que sento una ràbia considerable, ... Observeu bé el que faig,"*

De fet, després d'escoltar la Idoia, d'ajudar-la a adonar-se del seu missatge i sobretot que no era entesa, ni ella s'entenia, decidim una solució molt senzilla: *"La Idoia anirà a veure el seu pare, quan ella vulgui. Abans d'anar-hi trucarà i, segons el que li contesti per telèfon, decidirà si hi va o no".*

En el cas que la noia tornés a *equivocar-se*, li vaig demanar que parlés amb mi. Em va dir que ho faria. Crec que tenim una bona sintonia: anteriorment, ja m'havia demanat ajuda per altres qüestions d'estudi i orientació vocacional.

No sé si aquesta intervenció fou correcta o no. La Idoia, amb qui he parlat fa pocs dies, porta més de tres anys sense un robatori. Ella ho valora com un èxit personal, com un canvi important en la seva manera de viure els contextos que li toca viure.

Imaginem un Educand a l'aula i el seu comportament. Llegim-lo. En un enfocament purament digital direm que fa tal o qual cosa. La veu ens traeix i manifesta una censura o un punt d'admiració o la nostra impotència per modificar allò que creiem incorrecte o inútil.

És a dir, fem el que fem, poques vegades serem "objectius"¹. Els Educands tampoc no ho són. Allò que fan o deixen de fer ve condicionat pel que són, el que senten, el que busquen, ... i aquestes dades són trameses en el doll dels missatges.

"Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones."²

Em sembla que aquesta aportació de P. WATZLAWICK té una enorme importància en el que em proposo fer. Llegir la conducta no és del tot una activitat lògica, matemàtica,

¹ No trobo una paraula millor per expressar el que vull.

² WATZLAWICK P. et al. (1967) Op. Cit. Pàg. 68.

sintàctica. Quan en Pere es baralla amb la Dúnia, ambdós trameten moltes dades carregades de significat i, alhora, difícils de descodificar. No és només una baralla, computable com un fet d'observació i acumulable a altres fets similars; hi ha tot un sistema de relació en marxa, uns significats tan vius i poderosos com complexos i, fins i tot, contradictoris.

E.7.4.- (Gener de 1.989)

La Rosa, en una sessió de Formació de Pares, formula aquesta pregunta: "*Com ho he de fer per a què en Miquel, el meu fill de sis anys, vingui a sopar quan jo l'hi dic?*"

És evident que la pregunta té molts supòsits amagats. L'enfoco pel cantó de la comunicació i li demano si ens vol explicar l'escena amb més detall, per tal que tots ens en puguem fer una representació prou precisa.

El marit seu davant el televisor. La Rosa, a la cuina, prepara el sopar. En Miquel juga a la seva habitació. A terra, una escampada de joguines. Quan la Rosa sap que falten uns minuts per tenir el sopar llest, amb el davantal i el drap de cuina a les mans, s'acosta a l'habitació del nen i li diu: "*Miquel, anem a sopar*". El nen respon: "*Un moment*", i segueix jugant. La Mare torna a la cuina i para la taula. Cinc minuts més tard, la mare, de nou a l'habitació d'en Miquel, reinicia el mateix diàleg.

El sopar està a punt, la taula parada, els plats servits. En Miquel segueix a la seva habitació, jugant enmig d'un escampall de joguines. El pare s'asseu a taula. La mare torna a l'habitació d'en Miquel i el renya: "*Cada dia igual, ...*" Llavors, el nen, tranquil.lament, guarda les joguines i va a sopar amb els pares.

El grup va riure molt amb l'exposició de la Rosa. Tothom copsava clarament que el missatge de la mare deia, analògicament, el contrari del seu contingut digital. En Miquel entenia molt bé la mare: "*Ara està preparant el sopar. Tornarà a cridar-me. Fins que no em renyi no cal recollir les joguines.*"

La Rosa, per la seva banda, també "sap" que el nen no recollirà les joguines ni atindrà la seva ordre fins que no el renyi.

Trametem, analògicament, el que pensem i ens responen segons la descodificació del missatge, el que han entès, no pas el que volem que entenguin.

Vàrem demanar al pare d'en Miquel que fos ell qui digués al nen d'anar a sopar, una sola vegada i prou. No calia més. Manifestar l'ordre i esperar que es compleixi. El pare, a més, va ser encara més llest: li va dir a en Miquel on volia que l'esperés, assegut a taula i començant a sopar o a la seva habitació mentre el nen acabava de recollir les coses.

Un Educand que no "treballa" és només un Educand que s'expressa no treballant en el que li demanem. Analògicament ens marca un tipus de relació volguda per ell, una manera personal d'estar en el context. La diferència entre un Educand treballador i motivat i un altre gandul i desmotivats gairebé sempre té components analògics, indicadors de com cal llegir el que diu amb la seva conducta.

7.3.- Alguns "errors" de lectura.

La Rosa, quan demana al seu fill que s'assegui a taula, segurament comet un error de lectura. Creu que en Miquel no "vol" obeir, es mostra rebel. D'acord amb aquesta lectura o model, ella actua. Mitja hora més tard ens farà saber que el nen és un "sol", obedient, afectuós, sincer, ... Cal esperar que el seus missatges i respostes de mare també es modificaran, quan el "veu" d'aquesta manera.

El nen també "és" un "sol" quan diu "*Un moment!*" i continua jugant. La descodificació del missatge de la mare fa que no se senti rebel, ni desobedient. Ell obeeix, quan toca, que és quan la mare canvia de missatge analògic i està dient: "*Ara sí que m'has d'obeir*".

Penso que hi ha alguns errors força comuns en la lectura de conductes que caldria tenir presents des d'un principi:

1.- El comportament, especialment els macrocomportaments, de les persones són vistos com un **producte de la seva voluntat**. "*Si l'Ernest es distreu a classe això significa que no vol posar atenció*". Si una persona fa quelcom podem deduir ràpidament que vol fer-ho.

Conec molts alumnes el comportament dels quals els molesta a ells mateixos, però no saben com canviar-lo, ni per quin canviar-lo.

Si el comportament depèn de la voluntat i la racionalitat de les persones, llavors sí que és pertinent fer-los responsables del que fan i demanar-los, per exemple, per quines raons es comporten com es comporten. "*Per què t'has barallat? Per què no m'escoltes? Per què no poses més atenció? ...*" Però, tan sols si n'estem ben segurs.

2.- **Confondre la sintaxis amb la semàntica**. És a dir confondre el que fa la persona amb el significat que té el que fa. Inferir, per la via ràpida, motius i actituds de l'Educand que només ell/a pot conèixer i fer-nos saber i que, pràcticament sempre, són força més complexos del que pensem en un primer moment.

3.- Com un corolari dels dos punts anteriors, en el terreny de la pragmàtica de la comunicació, acostuma a aparèixer un tercer supòsit nefast: "*Si entens el raonament que et faig, llavors modificaràs la teva conducta, si és que vols. Si no la modifiques és que no vols*". És aquella frase que he sentit dotzenes de vegades: "*Com ho puc fer per fer-li entendre que ...?*"

En fi, les persones ens comportem, i els nostres comportaments expressen als altres el que fem interiorment. A vegades ens entenen i a vegades no. A vegades comprenem el significat de la conducta, el descodifiquem amb encert, llavors podem ajudar, sabem com fer-ho, i la nostra ajuda acostuma a donar bons resultats.

7.4.- Macroconductes i microconductes.

E.7.5.- (Setembre de 1.995)

En Robert és un noi amb dificultats d'aprenentatge, segons mostren les dades aportades per l'escola i la família. Acaba de complir dinou anys. Ens vàrem conèixer fa uns deu mesos, a demanda dels seus pares. Acabaven de fer-lo fora d'un Institut de F.P. En desconec les raons precises, però intueixo que devia

perdre el control massa sovint i tenia dificultats serioses per adaptar-se a la disciplina del centre. Era el fracàs enèsim, i, naturalment, un nou problema o disgust en la família.

La demanda familiar era de caire orientador. "En Robert es fa gran i necessitem ajudar-lo a aprendre alguna cosa. Quina? I com?" L'expulsió de l'Institut ha deixat els pares desorientats, sense projectes. I són ells els que assumeixen la responsabilitat de la formació del noi. L'han adoptat de petit i aquest fet suposa, per a ells, acceptar unes responsabilitats potser poc definides, però significatives.

En aquests mesos ha iniciat la recuperació dels aprenentatges bàsics i l'estudi de la Música: Bateria i Piano. Fins i tot ha donat un petit curset de Bateria, introductorí, per a nois i noies que hi tenien una certa tirada cap a aquest instrument.

En la darrera entrevista, vàrem afrontar la seva necessitat d'autodisciplina, com un mitjà per sentir-se més satisfet i tranquil, per aprendre el que necessita i vol, per madurar la seva capacitat de relació amb els iguals compartint projectes, ...

Vaig preguntar-li com anava el piano. Em va dir que el tocava, encara que no pas d'una forma disciplinada i sistemàtica.

Li demano què està aprenent en aquests moments. M'esmenta una melodia que desconec. Li proposo que la cantí una miqueta. Ho fa amb ganes.

Em Robert taral·leja una frase musical, i n'és ben conscient, sap molt bé que ho està fent i que jo l'escolto. El que no sap és que, alhora, els seus dits es belluguen de forma gairebé imperceptible damunt la taula, interpretant en un piano imaginarí el que està cantant.

L'experiència em serveix per mostrar els dos camps de comportament que voldria diferenciar, artificiosament, però crec que útil. Hi ha uns comportaments o conductes molars, globals, ben visibles; alhora se n'estan produint uns altres, petits, a vegades difícils de veure, automàtics, molt sovint poc conscients.

En Robert té plena consciència d'estar cantant, però es queda molt sorprès quan li agafo la mà i li demano que torni a cantar la melodia. Llavors li costa força més. Ell no ho sap que està movent els dits, com tampoc no s'adona de moltes altres coses que està fent: la dilatació del seu iris, els moviments oculars que l'ajuden a recordar, modificacions en el ritme i profunditat de la respiració, ...

Aquests microcomportaments, automàtics, arrelats en la profunditat d'allò que hem après tan bé que ja no requereix l'actuació conscient, a mi em semblen uns elements interessantíssims per orientar l'ajuda. La persona pot controlar conscientment algunes de les seves conductes: altres no. I aquestes, al meu entendre, manifesten d'una forma directa i immediata molts elements de la seva experiència interior.

M'agradaria plantejar dues hipòtesis sobre el tema, una des de la perspectiva de l'Educand i l'altra des de la perspectiva de l'Educador.

a.- **L'Educand, l'Educador també, manifesta unes preferències en les seves microconductes, segurament lligades a les seves preferències cerebrals.** [4.4]. Alguns Educands mostren la seva activitat interior amb moviments oculars molt nets i perceptibles; en altres la motricitat és un bon indicador; n'hi ha que la seva cara parla, canviant d'expressió o de color; ...

L'Educador es troba amb una profusió de missatges i senyals que el depassen. Necessita reduir el camp d'observació, i escollir el microcomportament que copsa amb més facilitat. Naturalment, sense oblidar l'existència de tot un repertori amplíssim que cau fora de sintonia.

b.- Des de la perspectiva dels Educadors cal tenir present que no tots copsarem el mateix. Mentre un buscarà la informació digital del missatge verbal, un altre estarà més atent als elements conductuals que l'acompanyen. I, d'aquests elements, n'escollirà algun o alguns vers els quals sigui més sensible o es trobi més capacitat per a l'observació. Personalment, el moviment ocular em resulta molt pràctic, però també m'interessa per altres aspectes, com el temperament reflectit en la morfologia facial, els gestos,

En la meua relació amb els Educands m'he adonat que seleccionava microconductes diferents per a cadascun. Quan un canal de conductes no m'aclareix les hipòtesis que estic fent, sense adonar-me'n, recorro a altres que puguin ajudar-me a comprendre. Sense oblidar que l'Educand es comunica tammateix amb paraules i, per mitjà d'elles, em pot suggerir vies i perspectives per comprendre i a orientar la meua lectura i la meua intervenció.

7.5.- "Fer" i "ser". La conducta i el seu significat

En el llenguatge habitual de l'aula les afirmacions del tipus "*La Magda és distreta*" són molt habituals. Cal suposar que la "distracció" de la Magda, per a l'Educador, és el resultat d'una inferència basada en l'observació i lectura de les conductes percebudes. La confusió entre el que l'Educand "*FA*" i el que l'Educand "*ÉS*" pot abocar a conseqüències importants en el seu aprenentatge i tammateix en l'actuació pedagògica d'ajuda.

Un Educand, en alguns contextos, potser es mostrarà neguitós, intranquil, conflictiu, dispers, ... però això no suposa que ho sigui. Si ho fos, desenvoluparia aquest comportament en tots els contextos, de la mateixa manera que no pot deixar de respirar o d'orientar-se contínuament en el medi. Si ho observem amb una mica més de cura, podrem descobrir que hi ha moments i llocs, en els quals no "*ES*" conflictiu, neguitós, ...

El comportament de les persones no necessàriament manifesta d'una manera unívoca i neta el que de veritat són; no necessàriament és un resultat directe i coherent del que pensem i sentim. Allò que les persones fem té molt a veure amb el context on ho fem i en la nostra percepció d'aquest context.

Persones que creiem conèixer bé, en un moment determinat, ens sorprenen. Als adolescents sovint els preocupa el canvi de paper que fan els seus amics i amigues segons el grup en el qual participen. Aquí som treballadors i disciplinats i allà, dues hores després, ens mostrem desordenats i més aviat ganduls.

La conducta de les persones té un significat per a elles. I aquest significat, lligat al context, és, per a mi, la referència fonamental per ajudar-les. Quan avaluo, estic sobretot interessat en comprendre el significat del que fa l'Educand, pel damunt del que fa.

E.7.6.- (Setembre de 1995)

En Carles ara té 24 anys, dos processos pendents, per robatori; està enganxat a la heroïna, de la qual ha intentat sortir-se'n, sense assolir-ho. La seva història de deshabitació i reeducació va acabar en expulsar-lo d'una granja, fa uns dos mesos.

Va ser alumne meu en els tres darrers cursos d'EGB. És una persona amb una història francament complicada que no narraré amb detalls. Als deu anys, un matrimoni ja madur, l'adopta. Són uns pares tammateix peculiars, que, a més, no han tingut oportunitat d'aprendre l'ofici de pares, abans de rebre en Carles a casa.

A l'Escola, en Carles manifesta unes conductes que podríem titllar de conflictives, per no usar un terme amb matisos psicopatològics. Menteix, es mostra cínic, practica l'absentisme, ... Per als professors, inclòs jo mateix, és un corcò. Et destrueix els climes de treball, incordia els companys, talla qualsevol treball col·lectiu on ell no pugui participar prou bé amb els seus recursos, ...

Em ve a veure al meu despatx, perquè ja no sap a qui recórrer. Encara que ell no m'ho diu, estic convençut que entre ell i jo, hi ha una bona dosi d'heroïna. L'entrevista serà mediatitzada per aquest fet.

En un moment de la conversa, retorna a l'Escola i em pregunta si me'n recordo d'ell i de com es comportava. Naturalment que me'n recordo. Fins i tot un parell de nits va venir a casa meva a buscar refugi davant un conflicte viscut amb el seu pare adoptiu. Com no recordar-ho?

Llavors m'explica les seves motivacions al tretze o catorze anys: "*Ho feia per empenyar. Jo volia que tu t'empipessis i em convidessis al teu despatx. Allà era feliç. M'escoltaves, volies ajudar-me i jo no em deixava, ...*"

Segueix la seva narració explicant la seva infància, amb un germanet, quan, per sobreviure, el seu únic recurs era el robatori. Crea un clima de confiança. Els seus microcomportaments manifesten una emocionalitat alta. No sé si es deu a la química que circula pel seu cos o de veritat correspon a una vivència genuïna.

- *Necessito dues coses, Ramon, per sortir-me del merder on estic ficat: un amic, només un, però un amic amb qui parlar, i saber fer alguna feina. Amb això crec que me'n sortiria. ...*

En Carles, ara, amb quinze o setze anys de retard, em fa avinent el significat del seu comportament. Probablement, quan es produïa, no podia reflexionar sobre tot això, i molt menys verbalitzar-ho. Recordo, però, que escrivia molt i que esperava amb veritable deler la resposta dels companys i la meva, escrita o oral, als seus textos.

El seu absentisme escolar, un parell d'autoagressions, alguns fugues de casa, la conflictivitat amb els companys, ... eren, a l'escola, conductes molt difícils de llegir correctament. Està clar que en Carles no "ÉS" una persona conflictiva tot i que el seu comportament sembla manifestar-ho. Com a mínim, durant una estona, al meu despatx, deixa de ser-ho i es mostra una persona coherent, respectuosa, força conscient dels seus valors i necessitats, els quals recolzen i donen significat al seu comportament.

El seu deler per abandonar l'heroïna entra en conflicte amb la seva impossibilitat de reeixir-hi. ¿Quin és el Carles de veritat, l'heroinòman o el que manifesta la necessitat d'un amic i una feina? ¿Tots dos? ¿Com es relacionen? ...

Al caire de l'experiència del cas, m'agradaria apuntar dues idees més sobre les conductes que em semblen rellevants per a l'Educador:

1.- En Carles intenta resoldre les seves necessitats. El seu comportament busca precisament aquesta finalitat. El que passa és que s'equivoca d'estratègia. No obté la companyia dels seus iguals i, a mi i als altres educadors, ens costa molt oferir-li el que necessita: escoltar-lo bé. Ens irrita i ens provoca, com un mitjà per no ser oblidat, fins i tot per obtenir un contacte personal, fora del grup, de tu a tu, en el despatx.

2.- Podríem pensar que en Carles, amb algun altre tipus de comportament assoliria el que necessita. Segurament és cert. Però ell ha fet uns aprenentatges i sap unes formes de respondre i actuar. Són les seves. No crec, per exemple, que pugui comprendre que se'l tindrà present en el grup pel que ell és: **sap** que molestant assoleix alguna espurna del que el fa feliç, com també ho assoleix per altres vies, com pot ser la d'escriure.

Cadascú ha après uns recursos de comunicació per atendre les seves necessitats personals. Donem-hi un tomb en forma de pregunta: "No pot ser que el comportament que cadascú desenvolupa sigui el més eficaç entre els que la persona creu possibles?"

E.7.7.- (Febrer de 1996)

He parlat amb la Marta (12 anys) i la seva mare. Anteriorment havia tingut una entrevista amb el matrimoni per ajudar-los a comprendre la seva filla.

La nena s'ha mostrat reservada durant l'entrevista. No vol ajuda. La refusa clarament. La seva mare es desespera. No sap com actuar. La Marta no vol anar a l'escola de cap de les maneres. Crec que sent una por enorme. Porta ja tres setmanes quedant-se a casa.

Ha canviat d'escola fa uns mesos. I no s'ha adaptat a la nova situació. La nena ha procurat sortir-se'n, però l'ha guanyat la por. Una por sòlida que no li permet ni pensar en l'escola sense sentir immediatament un dolor considerable a l'estómac.

El comportament de la Marta sembla força desencertat. Però segur que no ho és. El que passa és que no l'entendem. Intueixo que el retorn a l'escola és sentit amb una anticipació de repetir-se el dolor viscut. Conseqüència: negar-se a l'ajuda. Si l'ajudem haurà de tornar a la vivència desagradable; ella no pot preveure que després de l'ajuda potser ja no ho serà de desagradable o que un dels nostres objectius és que no ho sigui.

Qualsevol ajuda per canviar pot ser interpretada com un perill i, naturalment, refusada. Es tracta dels significats de la Marta, no pas dels nostres.

7.6.- Conducta i escenari. Voler i poder.

"(A l'Educand gandul, tossut, distret, ...) se le amonesta serenamente, se le habla de sus deberes, del cariño que debe a su familia, y se hace un llamamiento a su buena voluntad. Si se fracasa -lo que ocurre con frecuencia-, se le riñe, se le amenaza, e incluso se intenta que cambie de proceder recurriendo a los castigos. Y es que nos empeñamos en encontrar una causa de esos defectos, y como la conducta del niño en falta es opuesta a la que nosotros pretendemos que tenga, nos parece ver en él una *voluntad contraria*. Conforme a un antiguo hábito psicológico, se tiende a considerar que toda voluntad es libre y puede disponer de sí misma, y que, por tanto, también el niño *puede, si quiere*. A nuestro entender, cuando no hace lo que nosotros queremos de él, no es que no puede, sino que no quiere." ¹

Els Psicòlegs Socials han ideat molts sistemes d'estudi per tal d'explicar la conducta de les persones en relació amb els contextos que l'emmarquen. Han treballat sobretot en el terreny de les macroconductes i, majoritàriament, en entorns de laboratori. Les seves conclusions i hipòtesis, *mutatis mutandis*, poden ajudar-nos a comprendre una mica més el comportament dels Educands i, alhora, donar-nos idees per tal d'intervenir adequadament des de la perspectiva del pedagog.

HEIDER ofereix una equació per descriure els condicionants de la conducta. Em sembla una aportació útil per orientar la lectura que els Educadors inevitablement realitzem a partir de les nostres observacions:

¹ CORMAN L. (1944) "La Educación en la confianza" Aguilar, Madrid, 1972. Pàg 47.

"...el resultado de una acción X es una función de las fuerzas personales y ambientales, y que la relación entre estas dos variables independientes es de carácter aditivo, o sea, que si una de las dos es igual a cero, x dependerá apenas de la otra. (...) La acción x podrá entonces ser representada por la siguiente ecuación:

$$x = f(\text{Poder} \times \text{Intención} + \text{Ambiente})" \quad ^1$$

El que una persona fa, alumne, professor, pare, mare, ... ve determinat, segons HEIDER, per dos camps de forces: 1) el context, l'ambient, millor encara, la percepció que la persona en fa; i 2) la seva força personal, la seva capacitat per autodirigir-se en un projecte propi en un entorn determinat:

Un Educand es troba davant la disjuntiva: "memoritzar la informació que em demanaran a l'examen" o "susprendre i haver de repetir-lo". El context no acaba aquí naturalment: hi ha els companys, la família, el professor, les vacances d'estiu, ... Pot ser que l'Educand faci la següent lectura: "*No vull susprendre, em molestaria molt, per tant he de memoritzar*". La situació li prescriu unes opcions de resposta i ell no les qüestiona des de la seva força personal. Cau en el parany de l'alternativa falsa: o "A" o "B". Ben segur que el context ofereix altres opcions, que l'Educand no veu i, per tant, no pot usar.

Imaginem un altre alumne. Pensa: "*Vull aprovar el curs amb una bona qualificació. No puc modificar el meu entorn, però sé el que vull i de quina manera vull fer-ho.*" Aquesta persona està actualitzant, en el medi, un projecte propi. Al meu entendre, les garanties d'èxit són *grosso modo* superiors a les de l'Educand anterior.

Per a tots dos hi ha unes limitacions ambientals. Objectivament, les mateixes. El que canvia de l'un a l'altre és l'activació de recursos personals. El segon Educand té probablement més poder que el primer. Ambdós *volen*, però el segon disposa de recursos personals per assolir el seu objectiu mentre que el primer depèn força més de la definició de l'entorn que li ve donada.

De l'equació de HEIDER, m'agradaria extreure'n quatre corolaris útils en la reflexió i lectura de les conductes dels Educands.

1.- **Si les forces ambientals són molt poderoses, dirigiran la conducta.** I les forces ambientals en les situacions acadèmiques solen ser-ho de poderoses. Ara bé, dirigir la conducta no suposa dirigir-ne també el significat. El que fan els Educands pot ser, aparentment, la mateixa cosa, quan estan vivint significats diferents i, per tant, experiències diferents, les quals conduiran la persona a aprenentatges tammateix diferents.

2.- **Es pot donar una conducta sense participació personal.** L'ambient la dirigeix. Hi ha llocs i moments on les persones ni tan sols ens plantejem la possibilitat de negar-nos a la definició de la situació que ens ofereix l'ambient. Com hem apuntat abans [7.3], allò que una persona fa, no necessàriament s'identifica amb allò que vol fer. Quan l'Educand es proposa, per exemple, llegir una estona cada dia, no cal esperar que matemàticament ho faci: la decisió es pren en un context i la conducta prevista es desenvolupa en un altre. No sempre podem preveure com ens sentirem, quins sorolls haurem de suportar, ... per més voluntat que hi posem.

No vull desmerèixer la força de voluntat, el projecte personal i la decisió de dur-lo a terme, com elements importants en l'autonomia de la persona. El que m'interessa remarcar és el pes del context en la direcció de la conducta. "Voler" potser és una condició *sine qua non*; no pas una condició suficient sempre i pertot.

¹ RODRÍGUES, A. (1.972) "*Psicología Social*". Trillas. México, 1.976. Pág 211.

3.- Les forces personals deriven de dos àmbits bàsics: **el poder personal i la voluntat**.

HEIDER defineix les forces personals com "poder" i "voler". I diu que la seva relació és multiplicativa. Si una de les dues és zero, llavors la conducta de la persona serà dirigida pel medi de forma gairebé total. Fa falta quelcom de voluntat i quelcom de poder per activar projectes propis, orientats en l'entorn, però decidits per un mateix.

La terminologia, crec, amaga una trampa: a vegades els Educadors ens pensem que podem diagnosticar el que pot fer un Educand. Si no ho fa, és que no vol. I llavors oblidem dos elements com a mínim:

3.1.- **El poder arrela tammateix en el significat.** Aparentment certes coses són possibles per a tothom, però només aparentment. Dieu-li a la Sra. Pepita que faci una cosa tan senzilla com acaronar una rateta. Em direu que el seu gest d'aversió a l'animal es deu a que no "vol". Compte! Quantes persones volen realment fer coses que poden fer, però no les fan? No perdem de vista el significat. Puc haver après una actitud d'aversió o tedi o por...

3.2.- **La conducta es desenvolupa en un context interpretat per l'Educand.** Les expectatives que ells hi viuen pesen molt. Afegim-hi els companys, el grup, el paper assignat a cadascú, ...

E.-7.8.- (Octubre de 1990)

Els pares de l'Elvira m'expliquen la seva preocupació: "*La noia, (16 anys), s'ha acostumat a mentir. Abans no ho feia, però d'uns mesos ençà els pares ens hem anat trobant amb enganys constants. ...*"

Parlo amb l'Elvira a soles. Li explico el que pensen els seus pares i li proposo que em doni la seva versió, si vol.

En una mitja hora de xerrada arribem a una lectura compartida del que està passant. La noia, fa un temps s'ha trobat en el conflicte d'haver de ser fidel a les demandes del grup d'amics i amigues o a la família. La mentida ha estat una "sortida", fins que els pares, sense proposar-s'ho clarament, se n'han adonat. Llavors han iniciat un procés de control i persecució: preguntes, vigilància, ... en fi, manifestacions de desconfiança. Una excel·lent manera de no recuperar l'estat d'entesa anterior.

L'Elvira em diu que vol deixar de mentir, però que no sap com fer-ho. S'ho proposa, arriba a casa, l'interroguen i ... ja hi tornem a ser. La noia veu clar que cal sortir del sistema. Hi posa voluntat. Però els pares perceben i subratllen més la mentida que no pas la majoria d'actuacions en les quals l'Elvira es mostra sincera i clara.

La noia "vol" però, encara que no ho sembli, no "pot" dir la veritat "sempre". Hi ha contextos en els quals la cosa esdevé complicada.

Parlo amb els pares, en presència de la noia, i els explico la lectura que hem fet del que passava. Es mostren comprensius. M'envien missatges positius en el sentit que s'estan tranquil·litant.

Llavors proposo a l'Elvira el següent: "*Tu, Elvira, no vols mentir. Els teus pares desitgen el mateix que tu. Crec que tens un petit problema per resoldre: t'has acostumat a mentir quan et pregunten coses que tu no vols explicar. Podríem demanar als pares que deixessin de fer-te preguntes, però em penso que no podran. Podríem demanar-te a tu que diguessis sempre la veritat, però em sembla que no podràs, almenys durant alguns dies. Crec que els pares en tenen prou amb una cosa: saber quan dius la veritat i quan no la dius. Et proposo dues*

sortides: Primera, si no vols contestar una pregunta que ells et fan, inventa't una manera de callar, per exemple, pots fer-los un petó o parar-los, amb la mà estesa, o dir-los que no et facin contestar, ... Jo diria que ja has pensat la teva manera de repondre per no haver de mentir.

L'Elvira somriu i assenteix lleugerament amb el cap. Se la veu tranquil·la. Els pares la miren amb un punt de curiositat o, potser, de sorpresa.

- Segona cosa. T'havies acostumat a mentir i, a vegades costa canviar un costum. És possible que et tornis a equivocar, alguna vegada. Llavors cal que els pares sapiguin que t'has equivocat. (L'Elvira sospira alleujada, no s'hi veia en cor de fer un canvi dràstic. Necessita temps; poder-se equivocar sense retornar a la situació anterior".) Hauries de buscar una manera còmoda per dir-los que has mentit. Te la penses?

Una moments després l'Elvira diu que ja ho ha decidit. Ja sap com ho farà per comunicar als pares que els ha mentit. Es nega a explicar-ho, és cosa seva. Li ho respectem.

Sense "voler" i "poder" no hi ha conducta personal. Em sembla indiscutible. Però també em sembla evident que allò que "puc" i "vull" és cosa meua, dels meus significats interiors, apart de les exigències i condicionants del medi.

4.- El control de la situació pot facilitar el control de la conducta. No hi ha res tan senzill com aconseguir que algú es comporti d'una manera determinada si tenim a mà el control de la situació. Només es tracta de fer un disseny intel·ligent. Els ensinistradors són un veritables experts en aquest art.

K.LEWIN ja va formular una anàlisi de l'espai vital escolar en aquest sentit:

"El tercer tipo de situación conflictual se produce cuando el niño se halla situado entre dos valencias negativas; por ejemplo, cuando a través de una amenaza de castigo el niño se siente impulsado a realizar una tarea que no desearía llevar a cabo. (...) En consecuencia, el niño siempre se marcha del campo, a menos que otra circunstancia se lo impida. (...) además de requerir la realización de la tarea, es necesario limitar la libertad de movimiento del niño, creando (mediante instrumentos físicos o sociales) una situación más o menos restringida".¹

L'alumne es pot trobar entre opcions que no vol, per exemple, entre "Memoritzar una informació" o "Suspindre el curs". La resultant, segons l'autor, és la fugida. Llavors cal buscar maneres d'evitar-la. I n'hi ha moltes de ben admeses per tots.

L'equació de HEIDER deixa a l'aire molts elements importants que la Psicologia Social ha anat estudiant, com poden ser els processos d'atribució de causalitat, la categorització social, ... però em sembla un instrument mental interessant per analitzar moltes pràctiques educatives sobretot des de l'angle dels valors i les necessitats personals.

Personalment, m'ha fet reflexionar sobre l'exercici de la llibertat de l'Educand i sobre el disseny de contextos educatius. En alguns d'ells, probablement, hi podríem descobrir una dinàmica segons la qual el més econòmic per als Educands és precisament no Educar-se. Costa molt de conrear i generar interessos i actituds en situacions dissenyades *a priori* per promoure certes conductes i fer-ne molt costoses unes altres.

¹ LEWIN K. "Dinámica de la personalidad" Morata. Madrid, 1973. Pàg.101-103.

Al pedagog l'equació de HEIDER el convida a formular-se una pregunta molt interessant: A quin camp de forces cal atribuir la conducta? L'actuació pedagògica serà molt diferent segons quina resposta donem a aquest problema.

A vegades caldrà modificar el context; altres el més útil serà ajudar l'Educand a precebre'l d'una altra forma; segons com, el que convindrà és ajudar l'Educand a fer projectes o anticipar les activitats, qüestionar creences, experimentar conductes noves, inèdites, ...

7.7.- L'autojustificació.

E.7.9.-

M'agradaria proposar una petita experiència. Suposo que la majoria de les persones que em llegeixen es consideren a sí mateixes sinceres en les seves manifestacions verbals. O sigui, no diuen mentides.

"Jo no sóc un mentider. N'estic ben convençut." Però també estic ben convençut que en un context determinat puc deixar anar una afirmació amb plena consciència d'estar enganyant. Per exemple, he aparcat en doble fila per fer un encàrrec. M'he retardat en tornar i, en recollir el cotxe, em trobo un servidor de la llei amb el bloc a punt.

El guàrdia em pregunta: *"Fa molt que té el cotxe aquí? Si hi ha estat més de cinc minuts l'he denunciar."*

Siguem sincers, quants de nosaltres confessariem la mitja hora que hem estat entorpint el pas? Som sincers o no ho som?

L. FESTINGER ens ofereix una teoria per explicar aquest fenomen, la de la dissonància cognitiva. Dintre meu hi ha diverses certeses que no encaixen: *"Sóc sincer"* no lliga amb *"Enganyo al guàrdia"*. I jo, sembla ser que tothom, necessito que lligui el que penso.

Tinc bàsicament dues sortides a mà per tal de donar coherència psicològica al meu esquema mental:

a.- Buscar una justificació externa, en el context: La multa que m'estalvio pot servir, o l'haver estat pendent del cotxe des de la botiga on em trobava, o ...

b.- Canviar de creença i/o d'actitud: *"Una mentida de tant en tant no vol dir que sigui mentider"*; *"Els guàrdies només busquen posar multes en lloc de facilitar el trànsit"*, ...

Si trobo una justificació en la situació no em caldrà reflexionar sobre les meves creences i la meva moralitat. He resolt la dissonància. No he après gaire res: la propera vegada aparcaré tranquil.lament en doble fila. Estic disposat a pagar la multa. Em compensa. Està justificada. De totes maneres, millor que no passi el guàrdia.

Els contextos que visc em poden oferir moltes justificacions externes, i així em puc estalviar d'aprendre de veritat. Em pregunto quantes vegades el control o l'exercici del poder no és en sí mateix una bona justificació per moltíssimes activitats nostres. Penso en coses com copiar els exàmens, defraudar Hisenda, buscar una recomanació per a un lloc de treball, o contestar preguntes sobre un text sense haver-lo llegit.

"La mayor parte de las personas tienden a justificar sus propias acciones, creencias y sentimientos. Cuando una persona hace algo, intentará, si es posible, convencerse a sí mismo (y a los demás) de que era una cosa lógica y razonable."¹

¹ ARONSON E. (1972) *"Introducción a la Psicología Social"*. Alianza, Madrid, 1975. Pàg 110

L'agressió pot ser un exemple clar d'aquest fenomen. Si agredeixo algú, puc justificar-ho perfectament modificant les meves actituds vers l'agredit i l'acte d'agredir. "S'ho mereix". A partir d'aquest punt és molt més fàcil agredir de nou i, alhora, amb tota "justícia", degradar la víctima.

"Si la persona tiene conocimientos sobre sí misma o sobre el medio, incoherentes unos con otros, es decir, si un conocimiento implica lo opuesto de lo que implica otro, existe un estado de disonancia cognoscitiva. (...) El estado de disonancia cognoscitiva es molesto porque despierta tensiones psicológicas y, en consecuencia, se hacen intentos para reducir la disonancia cambiando uno o los dos conocimientos o añadiendo otros nuevos".¹

El fet que una persona robi, no significa necessàriament que "és" un lladre, o sigui, una persona que admet el robatori com una conducta correcta, o desitjada.

En els grups d'adolescents, i d'adults, podem trobar molts exemples de conductes no volgudes per les persones, però que es realitzen continuament. L'entorn, sobretot l'interpersonal, hi té una importància considerable. Són justificables sense haver-nos-hi d'implicar personalment.

Quan l'Educador posa en mans de la persona² la decisió conscient de robar o no, per regla general, comencen a aparèixer demandes d'ajuda i un increment de l'autocontrol. En aquest moment, l'Educand, amb l'ajuda de l'Educador, reconsidera les seves actituds i conductes, i n'assumeix la responsabilitat, la qual cosa no significa que no s'equivocarà més. No som els reis del mambo. Som persones i les persones cometem errors. Ens poden servir per aprendre o ben al contrari per justificar-los.

"... si un individuo enuncia una creencia difícil de justificar *externamente*, intentará justificarla *internamente*, acomodando sus actitudes a esa declaración. (...) Decir es creer; esto es, la teoría de la disonancia predice que llega un momento en que nos creemos nuestras propias mentiras -pero sólo si no hay una abundante justificación externa para hacer estas declaraciones que contradicen nuestra actitud original-." ³

E. 7.10.- (Gener de 1981)

Després de Nadal, els alumnes vénen a l'escola amb els regal de Reis. Enguany estan de moda unes maquinetes de jocs electrònics. L'aula n'és plena. A les hores d'esbarjo centren l'atenció dels alumnes.

A la sortida de l'escola se m'acosta un noi i em diu queixós que li han pres la maquineteta. Està molt disgustat. "L'he deixada un moment damunt la taula mentre anava a recollir la cartera al meu armari. Quan he tornat ja no hi era."

Busquem bé per totes les butxaques i racons. No la trobem. Li proposo que esperi a l'endemà i que jo me n'ocupare i podrà recuperar-la.

A les nou del matí, tots junts, em sembla un bon moment per explicar al grup el que ha passat: "En Manel ha perdut la seva maquineteta. Ahir la tenia i avui no. Poden haver passat dues coses: que algú l'agafés inadvertidament i la tingui en un racó de la cartera sense haver-se'n adonat o bé, que algú l'agafés amb la intenció de quedar-se-la. Mireu les vostres carteres, a veure si la trobeu."

¹ MANN L. (1969) "Elementos de psicología social". Limusa, México, 1976. Pàg. 153

² HI ha adolescents que no troben incongruent robar i ser honrat alhora. No és tracta d'una congruència lògica, sinó psicològica.

³ ARONSON E. (1972) *Op. Cit.* Pàg. 133

Remenament i comentaris. La maquineta no surt. Faig una altra proposta:

- *Tots sabeu on és la meva bústia. Espero que qui tingui la maquineta, la posi en un sobre o l'emboliqui bé i la deixi a la bústia. En Manel està molt disgustat i aniria bé que li tornéssim aviat.*"

A les tres de la tarda, obro la bústia i, com esperava, hi ha la maquineta.

En Manel va estar molt content, però a mi em quedava una feina per fer. Hi havia algú a la classe que tenia problemes i, potser, volia resoldre'ls.

A la sessió setmanal de Tutoria vaig explicar al grup que agafar una cosa dels altres normalment portava problemes, però que hi havia persones, les quals, per la raó que fos, no havien pogut aprendre a controlar-se i, quan se n'adonaven, ja s'havien equivocat. I vaig narrar la història de la maquineta en clau d'error humà, sense connotacions delictives. Vaig acabar oferint la meva ajuda si algú volia ser ajudat. Tinc una bústia, ja ho sabeu, ... si preferiu escriure en lloc de parlar, ...

L'endemà mateix tenia dues notes a la meva bústia. Una era d'en Jordi, qui s'havia endut la maquineta. M'explicava el que li passava i com es trobava amb coses a la butxaca o a la cartera i llavors no sabia què fer-ne.

Vaig ajudar en Jordi buscant un mecanisme de justificació interior: Vàrem pactar que ell miraria d'adonar-se de quan tenia ganes d'agafar alguna cosa que no era seva i llavors es donaria un temps per decidir què feia. Calia esperar que no sempre es donés aquest temps per pensar i tornés a equivocar-se, per la qual cosa li vaig proposar que, si s'equivocava, tenia l'obligació d'explicar-me el fet, per escrit, amb tots els detalls i, si volia, jo l'ajudaria a tornar el que havia agafat.

En Jordi es trobava amb el "fait accompli", reflexionava tard, quan ja no hi havia res a fer. Llavors es justificava dient-se que tots tenien coses i ell no. D'aquesta manera va veure que tenia problemes i que tampoc no podia gaudir de les coses alienes. Evidentment vaig intentar ajudar-lo a aconseguir, per ell mateix, el que volia. I a aguantar-se, quan no trobava la manera d'aconseguir-ho.

Totes les persones tenim una idea de nosaltres mateixos. No sempre tan precisa i clara que la puguem comunicar i compartir amb els altres. Però la tenim. En podem dir el "jo", la identitat personal, l'autoimatge. Quan anem a una botiga i escollim una peça de roba ho fem d'acord amb aquesta idea de nosaltres mateixos. Ens podem veure encorbatats o vestits amb una camisa florejada i un barret tirolès. *"No m'hi veig bé"*, escolto a les botigues. I entenc: *"El tipus de roba que em proposes no lliga amb la imatge que m'he fet de mi mateix. O modifico la imatge o busco una altra estil de roba"*.

A l'aula he viscut l'experiència, amb els Educands, del canvi de rol; de comportar-se durant una estona com ho fa un company o una companya. La sensació d'incomoditat és evident. El treballador es veu treballador i necessita treballar per ser congruent amb la imatge que té d'ell mateix. Però el que fa de passiu, també.

Per al pedagog la teoria de l'autojustificació té una aplicació evident: l'Educand, en el seu progrés cap a l'autonomia i l'autodirecció necessita afinar la imatge que té d'ell mateix. I això és pràcticament impossible sense autodirecció, en medis on qualsevol conducta pugui justificar-se externament.

A vegades rebo alumnes que porten una llarga experiència de fracàs a l'escola. Normalment el primer objectiu que formulen és "aprovar". Acostumo a preguntar-los amb quina qualificació. Es queden parats, no saben què dir. La seva identitat els porta a lluitar per aprovar. Són *"els que els costa"*, *"els que hi han de posar esforç i colzes"*, ... No poden ni somiar en buscar una qualificació brillant. No lliga amb ells. No ho "són" de brillants.

Penso que és convenient que l'Educand decideixi, i deixideixi lliurement, de manera que els seus errors i els seus encerts siguin útils en l'orientació que va bastint ves el medi.

E. 7.11.- (Febrer de 1.974)

A l'escola, en un intent de cedir poder als alumnes, hem començat a treballar per mitjà de contractes personals amb ells. En períodes curts, d'una o dues setmanes, cadascun dels Educands, a partir de les ofertes didàctiques, formula el seu pla de treball, l'escriu, el signa i el comenta amb el professor.

Els alumnes accepten el sistema de tasques i les coses, sembla, roden bé des de setembre a febrer. En aquest moment alguns alumnes comencen a qüestionar l'organització. Fem una reunió d'avaluació amb ells per tal que puguin expressar les seves opinions i propostes.

Em vaig quedar força sorprès d'un acord gairebé general. Els alumnes donaven al contracte la mateixa funció que la prescripció diària del professor. *"Abans estàvem pendents del que ens deies que havíem de fer, ara estem pendents del contracte, ... Si fa o no fa és el mateix."*

El contracte no és quelcom propi, autojustificat interiorment. És quelcom que em manen fer, per tant que té una perfecta justificació externa. No és meu.

Una bona estona de conversa ens va portar a plantejar-nos el problema dels contextos escolars: si he de fer un contracte i complir-lo, em trobo que he de prendre una decisió en un context per desenvolupar-la en un altre. Ara formulo un projecte i després, en un altra situació i moment, el desenvolupo. Però quan el realitzo no puc modificar-lo d'acord amb la lectura que faig de la situació i de mi mateix.

Els alumnes se sentien encotillats pel contracte, aparentment lliure, seu, però en realitat no tan lliure, ni tan seu. No se'ls ofería l'opció de no fer-lo.

E.- 7.12.-

Molts professors manifesten dificultats per tractar alumnes amb comportaments molestos a l'aula. Nois i noies que pertorben la convivència, interrompen les activitats grupals, ...

Pot ser que aquestes conductes estiguin perfectament harmotitzades amb la seva identitat personal. El que pensen d'ells mateixos és congruent amb les conductes que desenvolupen.

Però també poden ser, i de fet la majoria de les vegades ho són, conductes justificades per la situació, externament: l'aplaudiment del grup, la irritació del professor, els mateixos càstigs i recriminacions, ...

He treballat amb molts alumnes d'aquest tipus. Nomalment he aconseguit que modifiquessin la seva conducta per tal de ser més feliços i sentir-se més a gust en l'àmbit escolar.

Sistemàticament he hagut de recórrer a l'autojustificació interior. Els he plantejat la necessitat de decidir sobre la seva conducta. La meva demanda anava en el sentit de que l'alumne lliurement pugués elegir entre seguir amb la conducta "conflictiva" o modificar-la. El que pretenia era obtenir un referent per relacionar-me amb ells d'una forma tranquil·la, anticipada. Cap d'ells, fins avui, m'ha manifestat la seva decisió de mantenir el comportament que a mi no em semblava prou encertat.

El que sí plantegen és la seva dificultat personal per canviar-lo o de substituir-lo pel prescrit, el de la norma.. Els contextos els tenen moltes vegades sotmesos a un tipus de rol social, o el comportament que desenvolupen cobreix necessitats privades, de companyia, contacte social, autovaloració,

7.8.- Facilitar el canvi. Actuar en el present.

Canviar [4.8 i 6.4] significa integrar elements nous al propi mapa mental, establir orientacions més eficaces i adients als propis objectius. Quan canviem es modifiquen coses profundes, com les creences, l'autoconcepte, les actituds, les capacitats, ... Qualsevol medi en el qual vivim rebrà significats nous i, possiblement, s'executaran conductes tammateix inèdites fins el moment.

Penso que no es pot promoure el canvi sense la vivència de llibertat. I això suposa sentir-nos amb el dret de ser nosaltres mateixos. Quan depenem de l'avaluació dels altres, del poder i el control exteriors, llavors esdevé molt complicat exercir la pròpia llibertat. Els estudis sobre dissonància cognitiva esmentats a l'apartat anterior, al meu entendre, fonamenten aquest punt de vista.

L'heteroavaluació, sobretot quan es fixa massa en els productes, pot funcionar perfectament com un mecanisme d'autojustificació externa. M'han aprovat l'assignatura, per tant ja està tot; no cal que pensi en el que he après, en el que em falta aprendre, en la utilitat que pot tenir el que sé, ... Fins i tot, no costa gaire copiar descarament a l'examen i cantar victòria per la qualificació que ens han donat.

A en Jordi [E.7.10] l'ajudem a canviar quan acceptem els seus errors, alhora que confiem en la seva capacitat de mostrar-se lliure i responsable. Si controlo la seva conducta potser l'obligaré a adaptar-se, a amagar els seus furts. L'objectiu, en aquest cas, probablement estaria en adquirir més força personal per respondre al context, no pas en ser capaç de controlar i dirigir la pròpia conducta en entorns diversos i, ben segur, imprevisibles.

"La pedagogía es actualmente la ciencia de lo inactual. No tiene presente. Está sin densidad de duración. Está constituida por dos momentos exclusivos de tiempo: lo que todavía no es o lo que ya no es. Se ha apartado de ese presente que actúa, el tiempo en que el alumno se activa para aprender y para comprender".¹

La referència d'A. de la GARANDERIE enfoca oportunament i pràctica el pensament i la intervenció pedagògica. En Jordi i jo hem negociat un objectiu, que encara no és, però volem que sigui. Puc estar pendent de l'objectiu i controlar a veure si en Jordi torna a prendre coses alienes o no. Estic atent al que no és.

També és possible plantejar-ho preguntant-nos pel passat d'en Jordi, parlar amb ell, els seus mestres, els seus amics i investigar el que ja no és, el seu passat, la seva història.

Per fer un canvi necessitem que qui té poder per fer-lo el faci. No tothom pot canviar qualsevol cosa. Algú té l'interruptor, o els comandaments de control. I en el nostre cas, és en Jordi. Només ell pot governar el seu canvi. Els Educadors podem ajudar-lo, però serà ell qui els viurà i el durà a terme.

Allò que ja hem viscut esdevé record, passat, quelcom fora del nostre control; allò que encara no és també està fora de control de la persona. L'Educador, em sembla clar, només té poder sobre el present, el seu present, la seva actuació ara i aquí. Igual que en Jordi. Per assolir el que encara no és, caldrà, per tant, actuar sobre el que és. Per arribar a la fi d'un itinerari, és més pràctic i útil pensar on som i quin camí elegim en cada moment que no

¹ GARANDERIE A. de la. (1980) "Los perfiles pedagógicos". Narcea. Madrid, 1983. Pàg. 202.

pas avançar pendent de la culminació del viatge i preguntant-nos quant ens falta per assolir l'objectiu final.

"La conscience motivée qui se polarise exclusivement sur les fins demeure impuissante à réaliser quoi que ce soit et s'absorbe dans une contemplation stérile. La conscience motivée qui n'envisage que les moyens se perd dans des activités mécaniques, sans aucune perspective de développement." ¹

És a dir, encara que l'Educand estigui molt motivat per assolir un resultat, necessitarà tammateix un itinerari per assolir-lo. Caldrà que també prengui consciència motivadora pels mitjans. Estic segur que en Jordi desitja clarament evitar els seus petits robatoris. Per reeixir en aquest projecte convé que a més disposi dels mitjans, sàpiga com fer-ho, en el present, activant els seus recursos i explorant-ne l'adequació.

7.9.- Cap a un model per "llegir" la conducta.

A l'hora de llegir i donar sentit a la conducta dels altres, com a Educadors, ens convé no deixar de banda massa elements rellevants. Una manera d'acostar-nos a aquest "desideratum" crec que és la possessió d'un model, a través de les finestres o categories del qual, observar cadascun dels aspectes que poden tenir interès i rellevància.

Una manera molt pràctica de bloquejar processos i canvis pot ser la de contestar erròniament, equivocant-nos de lectura. Ho he fet tantes vegades que ja ho considero gairebé un fet senzillament humà, quelcom inevitable, amb quina cosa cal comptar.

Hi ha un error d'imputació que jo considero central. Em refereixo a un procés circular que ens embolica i ens pot portar a organitzar, sense adonar-nos-en, situacions de les quals es difícil escapar sense ajuda exterior. La cosa funciona més o menys així: Llegim una conducta i ens equivoquem en la puntuació. Intervenim d'acord amb les nostres hipòtesis. Evidentment no obtenim un canvi, com a molt promovem adaptacions. L'avaluació que fem, per obra i gràcia dels filtres perceptius, ens certifica la hipòtesi. Llavors, és lògic, reforcem la intervenció, la mateixa que no ens ha ajudat a canviar. I ja tenim l'embrió d'un problema, que, amb totes les ganes de resoldre'l, podem anar complicant.

E.7.13.- (Novembre de 1994)

La Mercè em truca i em diu que necessita parlar amb mi, sense precisar de quin tema. És una noia de divuit anys, que està estudiant el COU. Ens coneixem d'altres contactes anteriors sobre qüestions d'estudi puntuals i que ella fa temps que ha donat per resoltes.

A l'entrevista m'explica que té por de caure en un procés d'anorèxia. Menja amb la família, però, després, necessita vomitar el que acaba de prendre. Fa unes setmanes que li passa i la sento molt preocupada. Té una amiga que sofreix aquest tipus de disfunció i, com és lògic, als primers símptomes, s'ha preocupat i ha demanat ajuda.

A casa cuina l'àvia, una persona que considera el menjar com un element molt rellevant. La Mercè no pot negar-se a menjar el que l'àvia cuina. Algunes menges li van bé, i les pren sense vòmits posteriors, però altres no.

A casa ningú s'ha adonat del que li passa a la Mercè. Ella s'ho viu tota sola. No vol preocupar els seus pares. No sap com dir-los-hi el que li passa. Arriba a taula i es troba amb un tipus d'aliments que no li vénen de gust. Refusar-los o

¹ GARANDERIE A. de la. (1991) "La motivation. Son éveil et son développement". Centurion. Paris. Pàg. 20.

prendre'n només una part, seria, segons la puntuació de la Mercè, crear un conflicte a casa. Solució: menja i vomita.

La seva mare intueix que la noia no està bé, que li passa quelcom. Quan li fa saber que m'ha trucat, la mare, m'explicarà després, es tranquil·litza i espera que jo li digui quelcom.

La Mercè, però, no em dóna permís per tal que pugui parlar amb els pares. Tem quelcom: que s'enfadin, que es preocupin, ...

L'embolic de percepcions i puntuacions errònies els porta a estar malament a tots. Amb la Mercè dissenyem un camí, que ella sent possible i seu, per fer saber als pares el que li passa.

L'aventura acaba amb una entrevista amb els pares per explicar-los el que ha passat i generar una actitud tranquil·la que els permeti acceptar la capacitat de la Mercè per decidir sobre la seva alimentació.

Tots els membres de la família llegeixen la conducta de la Mercè. I cadascú la puntu de forma pròpia. Això els aconduïx a eliminar, en la percepció, aquells elements que els ajudarien a comprendre i modificar la resposta i a demostrar-se, cosa ben humana, que cadascú té raó en la seva lectura dels fets.

El que indica que no anem bé és que no hi ha canvis, anem repetint tossudament una estructura de comunicació que no sembla massa saludable. Aquest fet, tal com jo ho interpreto i valoro, indica que ens estem equivocant de lectura.

Quan observo una persona, tendixo a ponderar uns elements de la seva conducta i a no veure'n uns altres. La meua representació cognitiva està funcionant com un esquema en el qual algunes categories s'avantposen a unes altres. Certes hipòtesis esdevenen altament probables; altres, no hi tenen cabuda.

E.7.14.-

En el meu treball amb professionals de l'ensenyament he practicat diverses vegades una experiència que, em penso, ajuda a comprendre. Es tracta de construir mentalment el grup-classe amb el qual cadascú treballa. Demano als assistents que el visualitzin, que en recullin els sons, les olors, les incomoditats, .. que el recreïn interiorment.

A continuació pregunto si han visualitzat tots els alumnes proporcionalment, amb els mateix tamany aproximat. La resposta, sistemàtica i esperada, és que no, que han visualitzat alguns alumnes molt més grans i altres no els han vist, han quedat com perduts i difusos.

Si explorem el camp auditiu sol passar quelcom semblant. Escoltem les veus d'uns alumnes, les tenim "gravades als cervell" mentre altres, que també parlen, queden en el silenci. No els escoltem en la reconstrucció mental.

És clar, penso jo, que tenim una imatge feta de la realitat, i que aquesta imatge actua quan percebem els fenòmens que ens envolten. Un "BON" alumne que fa un "MAL" examen és molt possible que trobi la còmplicitat del professor quan li manifesta que passava per un mal moment, que s'ha quedat en blanc, ... En canvi, un "MAL" alumne que acaba de realitzar un "BON" examen pot generar la desconfiança del professor: com ho ha fet, si ha estat legal en les respostes, ...

DILTS¹ ha creat un model de lectura que a mi m'agrada i que, en usar-lo, m'ha facilitat la feina moltes vegades. Cal dir que es tracta d'un model "importat". No crec que l'autor el

¹ CAYROL J.de - SAIN PAUL (1995) "L'esprit de la magie". InterÉditions. Paris

pensés i el dissenyés expressament per als Educadors, tot i que la seva utilitat i adequació a la feina d'ajuda pedagògica em sembla gairebé perfecta. El mateix autor n'ha fet adaptacions, al meu entendre, interessants i originals.

*(El model) "...da un marco para organizar y recoger información, de forma que se pueda identificar el mejor lugar donde intervenir para realizar el cambio deseado. Nosotros no cambiamos a trozos o bits, sino de forma orgánica. La cuestión es: ¿dónde exactamente tiene que batir las alas la mariposa? ¿Dónde empujar para realizar un cambio?"*¹

"El comportamiento se toma, a menudo, como evidencia de la identidad o capacidad, y así es como se destruye la competencia y la confianza en el aula. Hacer una suma mal no quiere decir que uno sea estúpido o que no sepa matemáticas. Pensar esto es confundir niveles psicológicos, es equivalente a pensar que la señal "No Fumar" en los cines se aplica también a los personajes de la película."²

El filtratge que exercim sobre la realitat ens condiciona cap a un tipus determinat d'hipòtesis d'intervenció educativa. Tendim, crec jo, cap a veure les conductes dels altres des d'una òptica determinada, oblidant la resta de perspectives.

Permeteu-me un altre testimoni:

E.7.15.-

L'August és un noi de dotze anys. A l'aula, quan l'Educador li proposa una tasca, es mostra apàtic, passiu. S'asseu d'una manera poc ortodoxa a la cadira i es dedica a mirar el que fan els companys i companyes, sense iniciar la seva tasca.

Tenim una conducta. L'Educador segurament en farà una lectura. Per exemple: "A l'August no li agrada treballar a l'aula, perquè això li suposa un esforç."

Em sembla lògic pensar que aquesta lectura fonamentarà un tipus d'intervenció pedagògica. Potser l'Educador voldrà corregir la conducta i demanarà a l'August la feina proposada abans d'anar-se'n de l'aula.

Tenim una conducta, una lectura i una intervenció. Semblen coherents. No sorprenen gaire. Són habituals, esperades.

En el cas que ens estiguem equivocant de lectura, podria ser que la nostra intervenció educadora anés precisament en la direcció contrària al que pretenem, pedagògicament parlant: la facilitació de l'aprendre de l'August.

Intentem algunes lectures alternatives:

- 1.- L'August té, en el grup-classe, el paper de passiu i inactiu. És el seu, el que tothom espera d'ell. Desenvolupant-lo se sent integrat en el grup.
- 2.- L'exercici és avorrit. Altres propostes l'August les realitza amb ganes i bé.
- 3.- L'August aprofita el moment per xerrar amb els companys, els té a mà.
- 4.- Mentre seu, imagina situacions i moments agradables per ell.
- 5.- Desconeix la forma de fer la tasca que li han donat.
- 6.- Sap que no farà bé la feina; evita la censura esperada.
- 7.- Creu que ell no és com els altres.
- 8.- La feina que no fa a l'escola, la fa amb la mare a casa i, així, té companyia.
- 9.- Mai no s'ha sentit com un noi capacitat i poderós vers la feina de l'escola.

¹ O'CONNOR J. - SEYMOUR J. ((1990) "Introducción a la Programación Neurolingüística". Urano. Barcelona,, 1992. Pàg. 123

² O'CONNOR J. - SEYMOUR J. ((1990) Op. Cit. Pàg. 125

- 10.- Sap que no és intel·ligent, que no val la pena fer el que li proposen.
- 11.- Se sent malament a l'escola.
- 12.- Li fa ràbia haver de fer coses que no li surten prou bé quan els companys les produeixen sense dificultat.
- 13.- És una manera d'oposar-se i mostrar la seva voluntat a l'Educador.
- 14.- No hi ha ningú més al grup capaç de mostrar-se apàtic i passiu com ell.
- 15.- ...

Em sembla esperable que cadascuna d'aquestes lectures canalitzi l'acció pedagògica de l'Educador en una direcció determinada. I són només unes quantes possibles lectures. Ningú no ens pot assegurar que una d'elles sigui la correcta.

Hem considerat la conducta amb òptiques diverses. Es com si observéssim un fenomen des de llocs i moments diferents. Ens pot ser molt útil tenir una llista o una seqüència de perspectives d'observació per anar-les considerant una darrera l'altra.

7.9.1.- Identitat: Qui sóc jo?

A llarg de l'experiència les persones anem construint una imatge de nosaltres mateixos. Sabem qui som. En funció d'aquesta imatge hi ha conductes congruents i conductes absolutament inacceptables. Ja hem esmentat abans els processos d'autojustificació [7.5].

No ens veiem a nosaltres mateixos comportant-nos de certes maneres, que altres persones desenvolupen amb tota tranquil·litat. En l'enfocament multicultural, que estem tot just iniciant, els exemples són evidents, fins i tot en àmbits molt visibles com la gastronomia, el vestit, les formes d'organització familiar, ...

Darrera una conducta hi ha una persona que es veu a si mateixa d'una forma determinada. Per mi no té cap mèrit evitar les discussions i les baralles amb la veïna. Si m'hi barallés, tindria problemes per autojustificar-me el comportament. En canvi, hi ha persones per a les quals, evitar el conflicte pot ser vist com una manera poc adient de respondre; potser sentirien malestar psicològic, si no fossin capaces d'una conducta agressiva o violenta en certs moments i situacions.

"Jo sóc així", diu l'Educand. És una frase, que pot expressar una creença, una actitud defensiva, o mil coses més. Però segur que en el seu interior hi batega un jo que ell percep i construeix d'una forma determinada.

A les escoles sovint topem amb aquest fet. Educands, per exemple, que es veuen a sí mateixos com a "virils", amb la imatge d'X, actuaran en conseqüència mentre no modifiquin aquesta autovisió.

E. 7.16.- (Curs 1980)

Parlo amb un alumne a petició meva: m'ha cridat l'atenció la seva conducta díscola, poc acceptada pel grup de companys. Entenc que li procura una certa soledat en tantes hores de treball acadèmic en les quals ell no participa.

Li explico el que penso com una cosa meva, potser errònia, i li demano la seva opinió. En poques paraules m'ho deixa clar: "*El meu pare no ha anat mai a l'escola. Fa de paleta i es guanya molt bé la vida. A mi m'hi fan anar, ...*"

Vaig convida amb aquest noi un parell de cursos. Ens vàrem fer amics i va aprendre molt, en especial a partir del moment en què vaig poder acceptar la seva identitat.

Evidentment vaig canviar de plantejament. No calia que fes d'alumne, però no el podia dispensar d'escola i fer com el seu pare. Per tant li vaig demanar que fes el

seu projecte, que mirés què en podia treure del que fèiem i que m'ho digués si ho creia convenient. Estava disposat a ajudar-lo.

Sospito que, a les hores de classe, aprenia com els altres, però sense sentir-se obligat a fer d'alumne.

Els alumnes que més em preocupen, són els que mostren un nivell d'autoexigència exagerat vers els seus resultats acadèmics en forma de qualificacions. Necessiten fer de "brillants", la qual cosa "només" es manifesta amb unes qualificacions "brillants".

L'Educand treballador i l'Educand gandul, el que sempre aconsegueix les demandes de l'Educador i el que mira de no complir-les, poden tenir exactament el mateix mèrit. Segurament el treballador no pot fer de gandul i el gandul topa amb moltes dificultats per fer de treballador. Es veuen d'aquesta manera a si mateixos. Un altre estil de comportar-se els faria sentir incòmodes i incongruents.

7.9.2.- Valors i criteris. Què és important per a mi?

"Una manera de ajudar al individu a que logre obrir-se a la experiència es establir una relació en la qual se lo aprecie com a persona independente, se lo comprenga i se valore amb empatia la seva vivència interior, dándole la llibertat necessària per a que pugui percebre els sentiments propis i aliens sense sentir-se amenaçat".¹

Davant una situació qualsevol, les persones percebem opcions i decidim fer ús d'una d'elles i no de les altres. És un acte gairebé sempre automàtic, sense prou temps per pensar, reflexionar i decidir.

En una relació social unes persones se senten còmodes escoltant, altres prefereixen parlar, intervenir. En el fons, es tracta d'una decisió, però no suposa necessàriament una reflexió tranquil·la, en la qual la persona ha valorat les conseqüències de l'opció abans de prendre-la. Més aviat farem una avaluació posterior, d'acord en com ens sentim després de l'experiència.

Quan hom té gana o sed, executa una sèrie de comportaments personals per resoldre la necessitat. Tot seguit, avaluarà fins a quin punt l'ha satisfet. Puc buscar companyia de moltes maneres: iniciant la comunicació, esperant que els altres la posin en marxa, emetent senyals no verbals, ... Segons com, assoliré el que pretenc; segons com, no. Llavors és possible que canviï de comportament però també és possible que insisteixi per la via que no em convé.

Crec que cadascú de nosaltres ha après estratègies per resoldre les seves necessitats; cadascú ha desenvolupat un sistema de valoració i presa de decisions. D'alguna manera en cadascuna de les cruïlles de l'experiència elegim una opció o una altra, en funció de criteris nostres. No sempre els mateixos i no sempre conscients.

E. 7.17.- (Novembre, de 1995)

Una senyora, en una sessió de formació de pares organitzada per l'APA d'una escola, explica que el seu fill de nou anys té problemes per dormir. Se'n va al llit i pot passar-se hores fins que aconsegueix adormir-se.

¹ ROGERS C.-STEVENS B. (1967) "Persona a persona" Amorrortu. Buenos Aires. 1980. Pàg.25.

La mare conta que ha tingut una conversa amb ell, per aclarir el que podia necessitar. El nen, després d'una estona de diàleg, li manifesta que ell sap el que necessita però que la mare no el pot satisfer. Ella, naturalment, insisteix. Llavors rep un missatge aclaridor: "Vull que em facis companyia a l'hora d'adormir-me. No pas que m'expliquis un conte ni que parlem de res. Només que t'estiguis aquí, al meu costat, amb mi".

El nen sap que la mare no està disposada a fer-ho. "Ha de ser gran. No podem crear precedents. Això pot ser un vici, ..."

Subratllem alguns fets:

- 1.- El nen no dorm.
- 2.- Molesta a la parella, durant hores, cridant els pares i anant i venint de la seva habitació a la sala d'estar.
- 3.- Sap el que necessita, però alhora sap que no "està bé que ho necessiti".
- 4.- La mare està confosa davant la situació.
- 5.- Del pare no se'n parla, però hi és quan el nen va a dormir.

El grup, com és lògic, opina que el nen necessita companyia i que, si la mare la hi dóna, tots estaran millor.

A la fi de la sessió hem arribat a plantejar una solució: "La mare es troba a gust amb el nen mentre s'adorm. Li agrada fer-li companyia. Sap que d'aquesta manera el nen dormirà profundament tota la nit. Però té por de "acostumar-lo malament".

Dues sessions després, han passat quinze dies, la mare explica que el nen només necessita que li vagi a dir bona nit i l'acotxi. Després ell mateix l'acomia.

Una conducta pot estar molt lligada al sistema de la persona per resoldre les seves necessitats. Hi ha alumnes que, mostrant-se conflictius, aconseguixen ser atesos pels altres. Fins i tot de forma punitiva. Prefereixen això a l'oblid. Els ajuda poc, ben cert, però sempre és millor que sentir-se desatesos.

A vegades convé preguntar-se què perdrà una persona si deixa de comportar-se d'una forma determinada, la qual aparentment li porta problemes. Podria ser que l'alternativa fos encara més desagradable.

Les persones usem *critèris* per prendre decisions. En el que fa una persona hi ha un ordre, una coherència que sovint no és fàcil copsar. A més a més, es tracta d'elements sovint inconscients, que la persona desconeix però que utilitza en l'organització dels seus comportaments.

Les conductes dels Educands solen estar carregades de valors implícits. Si l'Educador pretén modificar-les, amb massa precipitació, pot trobar-se amb problemes.

Per exemple, un alumne pot estar necessitat de companyia i conèixer només una opció per entrar en relació amb els altres: molestant. És possible que aquest noi no pugui deixar de molestar, tot i que aquest tipus de missatge no li ofereix el que busca, la companyia i l'afecte dels iguals, la seva amistat i acceptació.

Conèixer els criteris de l'Educand ens pot dur a comprendre el que fa i com ho fa. Hi ha un mètode senzill que a mi m'ajuda. Es tracta de proposar-li alternatives de conducta per a que elegeixi la que ell o ella escolliria. Habitualment començo per una conducta real, ben descrita i que l'Educand desenvolupa de forma habitual o espontània. A partir d'aquí, anem establint alternatives. Les seves decisions ens van oferint indicis dels criteris que utilitza.

E.- 7.18.-

La Maria [E.7.13], per exemple, calla, menja i vomita el que no li ve de gust. Però no en diu ni una paraula als seus pares.

La noia veu aviat que necessita fer-ho saber.

- Quina condició posaries per explicar-ho als pares, Marta?
- Que no s'enfadessin.
- Si pots assegurar que no s'enfadaran no et costarà parlar-los.
- És que després en parlaran amb l'àvia i ella no ho pot entendre. No vull que ho sàpiga.
- El que t'interessa és que el tema quedi entre els pares i tu.
- Exacte, però això és impossible. No hi ha manera de parlar a casa amb els pares sense que l'àvia hi sigui pel mig.
- ...

En uns minuts de diàleg, breus, ja apareixen criteris de la Marta: evitar que els pares s'enfadin, que l'àvia se n'assebenti; la recerca d'un context de diàleg amb els pares, ... Vàrem seguir investigant amb ella. Darrera de tot, hi apareixia una Marta afectuosa, que no s'atorgava el dret a tenir certes necessitats. Dret que els seus pares sí li atorgaven, i de forma molt explícita, però que ella no entenia de la mateixa manera.

7.9.3.- Creences. Què penso que és veritat?

Més amunt [3.3] he fet una llista de creences meves sobre les persones i les seves capacitats d'aprendre. No podré demostrar mai que són veritat. Com tampoc no puc assegurar que demà a les dues de la matinada serà fosc. Però si no m'ho crec, si no actuo com si això fos real i segur, potser no podria fer absolutament res.

Una creença implica gairebé sempre dos elements. A vegades n'enfasitzem un, a vegades l'altre.

1.- El primer element és **una afirmació sobre la realitat**. "*Les persones respiren*"; "*Hi ha Educands intel.ligents i Educands poc dotats intel.lectualment*"; "*Amb voluntat s'aconsegueix tot*"; ...

A vegades es tracta d'una afirmació causal; a vegades una categorització; a vegades una descripció, ... La Cris està absolutament segura que no pot reconstruir i superar la seva por, per tant es dedica a evitar-la. L'Agnès creu que no està capacitada per la música, per tant escull una altre tipus d'aprenentatge.

2.- L'altre element sol ser una **anticipació, una profecia**, molt sovint d'autocompliment implacable. "*No crec que aprovi el curs*". "*Si em poso a estudiar Matemàtiques, no les entendre*".

Les persones adoptem creences i ens són molt útils per prendre decisions, valorar el món, orientar-nos. Però no són la realitat; són només la nostra concepció de la realitat. I aquesta afirmació també és una creença.

A l'hora de comprendre una conducta, ens podem trobar que la dirigeixi una creença molt arrelada i important per a la persona. Val la pena comprendre-la, o intentar-ho. Ens facilita el camí per ajudar. En analitzar detalladament el comportament i relacionar-lo amb el context, sovint se'ns apareixen creences que l'articulen i li confereixen intel.ligibilitat.

I és que una creença pot tenir una força impressionant. Vull dir que els Educands poden viure creences limitadores de la seva activitat i les seves opcions d'aprenentatge. He vist sovint l'expressió d'escepticisme clamorós d'una nena o un nen de cinc anys davant la lloança del mestre a l'entorn del seu producte. Hi ha coses que no es poden creure, per agradables que siguin. Si jo no sé fer tal cosa i em diuen que l'he feta molt bé, és probable que filtri la lloança i la descodifiqui fent per manera de salvar la veracitat del que penso.

E.- 7.19. (Maig de 1993)

- *Ja que sóc aquí* - diu la mare d'en Narcís en el meu despatx- *per què no li preguntes a en Ramon com ho pots fer per aprendre a dividir?*

En Narcís té deu anys i porta les divisions atravesades. Creu que ell no en sap de fer divisions. Si li en proposo una, no la podrà resoldre. La seva mestra ho diu, la mare també, amb el pare en fan cada vespre, ...

Li dono un paper i li escric una divisió: " $4 : 2 =$ ". Mentre tant li recordo que ell no sap dividir, per tant caldrà que la resolgui malament o que no la resolgui, però com que no en sap, no pot fer-la.

La proposta té diversos sentits: Primer, que en Narcís prengui consciència que hi ha divisions que ell pot fer i divisions que no pot fer. Sortim de la generalització. Segon: Estic cedint-li el poder de decidir com fer la divisió, fins i tot de no fer-la. Intento que esdevingui un projecte seu. Tercer: Li dono el dret d'equivocar-se. No hi ha res de dolent en fer malament una divisió i ell ho veu com un perill.

Li demano, enfàticament, que faci "malament" la divisió que li he proposat. Li costa força però se'n surt. Repeteixo l'experiència amb una altra divisió senzilla i, tot seguit, amb una de força més complicada. En Narcís somriu, content. Té èxit.

Li proposo una nova divisió, facileta, que la pugui fer, i li pregunto si la vol fer bé o malament. Em diu que "bé" i així ho fa.

Vaig proposant divisions sempre amb la pregunta "*com la vols fer?*" per endavant. Acaba fruit amb les divisions. Fa preguntes, exposa els punts de l'operació que el desorienten, ... jo crec que està aprenent.

De fet, al cap d'uns dies, la mare m'informa que el noi no té cap dificultat amb l'algoritme, tot i que no li agrada gens fer divisions. Ho troba absurd i avorrit. Natural.

Qüestionar una creença pot ser quelcom definitiu per obrir una opció d'aprenentatge. I per això, penso, cal anar a l'experiència, fer-ho, comprovar-ho, cedir l'avaluació a l'Educand per tal que pugui prendre la iniciativa del seu procés i dirigir-lo pel camí que ell veu adient.

7.9.4.- Capacitats. Què puc fer jo?

Inferir limitacions de les conductes és un costum pervers que a mi em preocupa molt. M'estimo més descobrir capacitats.

"Si penques és que tens la capacitat de treballar. Si dibuixes malament no estàs capacitat per a la Plàstica". Podem fer-ho fins i tot científic: Et passo un "test" d'intel·ligència i conec la teva capacitat intel·lectual, de forma objectiva i contrastada. Ull! Estem valorant un resultat, no pas l'adequació de l'estratègia per assolir-lo.

Les capacitats són limitades, certament. No podem assolir-ho tot. Jo crec, però, que podem anar força més lluny que no ens pensem. La creença en la capacitat té una funció estimulants; la creença en la incapacitat pot ser una llosa.

En la nostra lectura de les conductes, l'aspecte de capacitats mereix, a l'escola, una atenció especial. Els diagnòstics sovintegen. Aquell és un nen molt espavilat, aquell si treballés sí que aniria bé, l'altre és molt intel·ligent, ... A vegades són veritables profecies d'autocompliment.

Intel·lectualment també és fàcil inferir capacitats dels resultats i productes dels alumnes, deixant de banda moltíssims elements contextuais i personals que els condicionen.

E.7.20.-

Els pares i mares, en general, estan molt preocupats pel rendiment escolar dels seus fills. En moltes famílies l'escola i la feina acadèmica esdevenen un tema gairebé onnipresent en la conversa i la relació personal.

Quan ajudem als pares a examinar i reviure críticament el seu propi aprenentatge, invariablement descobreixen un fet obvi: Són els Educands els qui el poden controlar i dirigir, no pas les famílies ni els professors.

És a dir, si jo no vull, ningú no pot fer-me aprendre. Puc passar-me hores "estudiant" però aquesta quantitat de treball no necessàriament em portarà a l'aprenentatge, ni tan sols a l'èxit acadèmic. Per mitjà del context és possible controlar la conducta, com pensa HEIDER, però no els significats.

Sembla clar que els Educands necessiten assumir la direcció del seu aprendre, establir les seves finalitats, dissenyar els seus recursos. "Però, diuen els pares i mares, i si no ho fa? I si s'ho pren a la lleugera?"

Ser capaç de prendre la direcció d'un mateix requereix tammateix un aprenentatge. No és una capacitat innata. Sovint, però, es dona per suposada. Com si tothom fos capaç d'estar atent, d'anticipar les seves accions, de gestionar la seva memòria, ... sempre i pertot.

El cervell humà és molt poderós, però també ho és el meu ordinador, i per a una persona que no tingui la capacitat de manejar-lo no li servirà de res.

Pel que fa a les capacitats de les persones, voldria establir tres hipòtesis que em semblen útils i orientadores:

1.- La conducta no m'indica únivocament les capacitats.

Per exemple, un Educand potser incrementarà la seva capacitat d'aprenentatge del Català en modificar la pauta de conductes que tenia estructurada i fer-la esdevenir més adient als seus projectes i a la seva manera de ser i aprendre. Després d'aquesta feina, ha incrementat la seva capacitat? Ara és més apte?

2.- És possible desenvolupar capacitats per mitjà de l'avaluació del procés i la presa de consciència de l'autorregulació que podem exercir.

Els que no sabem dibuixar, que no som capaços de fer-ho, ara i aquí, no necessàriament estem condemnats a no poder-ho fer mai. Tampoc no espero arribar a la capacitat de Dalí o Picasso, però puc incrementar la meua.

3.- **Avaluar capacitats demana una prudència extraordinària.** El diagnòstic pot ser l'enfermetat. No me'ls crec gaire els diagnòstics limitadors. Per mi, no hi entren en l'àmbit de la Pedagogia. Certament que tots estem limitats; però també tots tenim un munt de capacitats. Algunes adormides, altres poc desenvolupades.

L'efecte Pigmalión ens hauria de posar més en guàrdia. Si crec en les possibilitats de l'Educand l'ajudo a descobrir-les. Si l'hi nego la capacitat, potser el condemno a no poder descobrir l'opció adient per activar-la.

En una altre perspectiva també cal dir que no podem caure en el parany d'atribuir a l'Educand capacitats que no té. I és un parany molt present. Entre l'aprenentatge espontani i el formal, escolar, [4.6] sovint hi queda una àrea d'activitat i experiència, que donem per suposada i que en molts casos ningú, ni l'escola, ni la família, s'ocupen d'avaluar i millorar.

E. 7.21.- (Novembre de 1985)

Una mare, en un grup de formació, ens explica una anècdota que em sembla il·lustradora:

- Fa uns dies la meva filla de vuit anys va arribar de l'Escola dient que havia d'estudiar una lliçó. Estava contenta. "Estudiar", suposo que per ella significava ser gran, com el seu germà de catorze anys, que cada dia ha d'estudiar per l'endemà. La nena va berenar i tot seguit va dir que anava a estudiar a la seva habitació. Va tancar la porta i varen passar uns minuts, no gaires, potser deu o dotze. De cop s'obre la porta i surt la nena amb el llibre a les mans, plorant com una magdalena. Jo no hi entenia res. Plorava amb sentiment, fort, amb llàgrimes, com desesperada. La vaig calmar i a la fi em va poder dir. "Mare, no sé què vol dir estudiar."

Crec que és una història allisonadora. Parlem d'estar atents, de posar interès, d'estudiar bé, ... donant per suposat que els Educands poden realitzar, que en són capaços de fer-ho.

E. 7.22.- (Gener de 1.995)

Amb un grup d'alumnes de COU estem treballant sobre formes d'aprendre. Els plantejo una qüestió: "*M'agradaria que expresséssiu al grup de quina manera decidíu deixar d'estudiar, és a dir, com ho sabeu que heu après el que necessiteu saber?*"

Molts alumnes no arriben mai a poder-se dir a ells mateixos que ja saben el que s'havien proposat aprendre. Necessiten el resultat de l'examen, la qualificació o alguna altra mena d'avaluació externa.

En canvi, tots són capaços de comprovar altres aprenentatges amb seguretat. Poden localitzar un lloc, repetir l'alineació del Barça de diumenge passat, la discografia d'un grup musical, ... Executen la capacitat en un context i en relació amb un contingut, però no l'usen per a altres empreses potser més complexes, però al cap i a la fi, molt similars estructuralment.

7.9.5.- Els comportaments. Què faig?

Per al Pedagog, un comportament no és mai un pecat, ni una virtut; és un comportament. El fet que jo trenqui un got no significa que tingui tendències destructives. En podem dir un accident, un mal moment, un error. Res més.

Convé que els educadors veiem la conducta com una conducta, en un context, sense connotacions ni etiquetes morals. En Raül, em diu la mare parlant del seu fill, es baralla. El que no diu és quan, ni amb qui, ni després de què, ni què passa després de barallar-se. No ho sap la mare això. El que sap és que el nen no es porta bé.

Pel poc que conec del cas, podria ser que la baralla fos l'únic comportament que el nen té a mà en algunes situacions escolars: el que s'espera d'ell i, fins i tot, el que algunes persones, potser sense adonar-se'n, provoquen i estimulen.

És a dir, cal anar amb compte i no canviar de nivell lògic per les bones. Una conducta és una conducta. D'antuvi, el rigor i la professionalitat ens portarà a una anàlisi detallada, tanquil·la. La pregunta és què passa, què està fent l'Educand, quan, després de què, amb qui, ...

No hi he posat la pregunta "*Per què?*". I tinc les meves raons per oblidar-la. En aquesta perspectiva m'interessa el comportament, comprendre què fa l'Educand, i comprendre-ho bé. La pregunta "*Per què?*" em portarà més aviat a explicar-me la conducta, a buscar causes i raons. M'interessa més entendre amb precisió el que està passant. M'oferirà més informació útil i avaluadora per prendre decisions i ajudar.

La meva experiència em diu que quan faig això, sóc molt més hàbil en comprendre. Normalment els Educands realitzen molts comportaments que no podem percebre, comportaments tan significatius com els que percebem. Em sembla molt pràctic reviuire descriptivament les conductes, exteriors i interiors. S'aprèn molt.

E.7.23.- (Setembre de 1994)

A tercer de BUP, la Natàlia, té dificultats amb el Català. En una primera entrevista descobrim que allà on se sent forta i capacitada és en els seus estudis d'Anglès. Enfoquem l'estudi de les seves estratègies en aquesta àrea de coneixement per tal de buscar un model d'aprenentatge aplicable al Català.

Després de treballar plegats una estona, hem dissenyat un model alternatiu a la seva forma d'aprendre català i l'hem comprovat. La Natàlia mostra senyals de benestar i seguretat.

Ens posem d'acord per una nova entrevista d'avaluació dues setmanes després. Li demano que reflexioni sobre la seva conducta en l'assignatura d'Anglès i la compari amb la que segueix amb el Català i que en faci una nota escrita.

Me la porta al cap de quinze dies:

ANGLÈS.

- . immediatament vaig als apunts que tinc jo, sense mirar els del cole.
- . llegeixo i faig algun exercici per entendre-ho.
- . tinc sempre el diccionari al costat.

CATALÀ.

- . no obro el llibre fins el dia abans de l'examen.
- . m'ho llegeixo tot ràpidament per acabar aviat.
- . em salto apartats que no entenc.
- . finalment m'ho empollo..

MATEMÀTIQUES.

- . faig repàs de la lliçó cada dia.
- . també, cada dia, faig exercicis.
- . si no ho entenc, ho busco en llibres de primer, segon o tercer de BUP.
- . si amb això tampoc no ho entenc, ho pregunto al professor, companys, classes particulars.
- . pel dia de l'examen ja porto força feina feta i només em cal repassar i empollar si hi ha fòrmules.

Un examen superficial m'indica ja que les "conductes" de la noia no són les mateixes en aquestes tres assignatures. No cal que em descrigui els seus resultats: en gran part ho puc imaginar amb encert jo sol.

En aquest cas vàrem fer dues feines:

- 1.- Concretar detalladament les conductes, afegir-hi complements, adverbis; col.locar-les en el temps i l'espai, en relació amb altres persones; buscar-ne la freqüència, ...
- 2.- Intercanviar aspectes conductuals. Convidar la Natàlia a experimentar interior i exteriorment les conductes eficaces en aquells continguts d'aprenentatge on els resultats no eren els que ella volia.

7.7.6.- Els entorns. Com veig el medi?

Un canvi de context, o un canvi en la percepció del context, poden facilitar tammateix un canvi en la conducta de l'Educand. En segons quins llocs i en segons quins ambients es fa molt difícil, per exemple, mantenir l'atenció o, fins i tot motivar-se d'una manera autònoma i útil. En altres és força més senzill.

E.7.24.- (Febrer de 1988)

L'Ignasi em planteja un problema interessant. Està fent segon de BUP. Troba sentit en fer-lo bé. Estudiar, per a ell, és quelcom que accepta i realitza a gust.

- Però, -m'explica-, a vegades a l'hora de posar-m'hi, a vegades quan ja fa una estona que estudio, em ve com una desgana, una manca d'il.lusió. Tinc ganes de plegar, sortir al carrer o anar al menjador de casa amb la mare i seure una estona. Alguns dies ho faig, però, llavors em costa molt retornar a la meva habitació i seguir estudiant. No ho entenc. Tinc ganes de fer la feina. I no la faig. Després em sento nerviós, quan veig que he perdut l'estona, ...

A poc a poc l'Ignasi s'adona que ell necessita companyia, estar amb algú, encara que aquest algú només sigui present i no col.labori amb ell. Sol, acaba sentint-se fatal. Li suggerim que usi la ràdio. Diu que s'hi distreu. Que provi de posar música: no li serveix la música. Té les mateixes ganes d'abandonar.

La Mare de l'Ignasi és una persona molt acceptant. En aquests moments està preocupada pel noi. Es pregunta com ajudar-lo. Intenta diverses maneres, però, segons sembla, no endevina l'adequada.

Habitualment, quan l'Ignasi estudia, ella és a casa, en una altra dependència, fent quelcom manual (mitja, ganxet, ...) mentre escolta la ràdio. Li suggereixo que es compri uns auriculars i faci el mateix, però a la vista del noi, a la seva habitació.

Hi ha solucions que, de tant òbvies, no les veiem. Hem modificat el context d'estudi de l'Ignasi i ell s'hi ha trobat bé. S'han acabat la majoria dels moments de desànim. La mare escolta la ràdio i va fent les seves coses. Únicament ha canviat de lloc. Per a l'Ignasi el context de treball és tot un altre.

Hi ha un problema que voldria remarcar quan penso en els contextos d'un alumne: l'atribució errònia de causalitat. Puc demanar a un Educand que realitzi una tasca. Suposem que ell hi accedeix i realment la vol fer. Malgrat això, és possible que l'entorn li creï moltes dificultats per desenvolupar-la. Quan l'Educand no realitza el que diu que vol realitzar, és fàcil caure en la trampa de no considerar els contextos i atribuir el tipus de conducta únicament a la seva força personal.

E.7.25.- (Novembre de 1995)

Estem treballant, en una escola, en un curset de Formació Permanent per a Mestres. Vuit mestres i jo. Ens estem ocupant de l'avaluació d'un alumne.

Els mestres, col·lectivament, comparteixen l'opinió que el noi, Oscar, de vuit anys, disposa d'una capacitat excel·lent, però que no l'aprofita. Diuen que, a l'escola, amb el recolzament dels mestres, el nen s'ocupa de l'activitat acadèmica, però, que en sortir de l'escola l'oblida per complet, de manera que qualsevol proposta extraescolar ell no la realitza, sigui quina sigui.

En interrogar-nos sobre els possibles contextos extraescolars que viu l'Òscar, arribem a dubtar seriosament que algú de nosaltres pogués ocupar-se de la tasca acadèmica. Hi ha conductes gairebé impossibles en segons quins entorns. [7.6]

Si demanem a aquest nen que faci els deures a casa, segurament ho fem en la convicció que pot fer-los, si és que vol. I això és molt difícil d'assegurar.

Compartint, en el grup, les informacions que tenim, ens ha estat relativament fàcil arribar exactament a la conclusió contrària. Els Educands, quan els demanem actuacions en contextos "difícils", sovint se senten malament. Els costa molt adonar-se que el seu entorn percebut és únic. Molt sovint atribueixen la seva manca de resposta a la seva voluntat, passant de llarg de la mediatització que els influeix.

Potser cal una enorme força personal per desenvolupar-hi el projecte que se'ls demana. Només els "afectats" saben que és així. I l'endemà, a l'escola, el grup de companys portarà els deures fets, cosa molt senzilla o gairebé inevitable en segons quins medis familiars o culturals.

7.7.7.- Colofó. No s'hi val a equivocar-se de nivell lògic.

Estem llegint conductes. Estem, alhora, responnent amb conductes nostres. La resposta s'orienta d'acord amb una lectura i un procés d'explicació i reconstrucció del missatge que la conducta trameta.

Els Educadors busquem el canvi, la millora. I per ajudar a canviar, cal contestar adquadament. Si no entenc la jugada de l'altre, ho tinc difícil per decidir la meua.

En exposar el model de lectura hem començat amb la identitat i hem acabat en el context. L'ordre en aquest cas és significatiu. Sobretot a l'hora de respondre i dissenyar l'ajuda.

Si m'equivoco de nivell com a mínim no ajudaré, potser fins i tot acabi creant un problema en forma de bloqueig o de creença limitant, quan pretenia exactament el contrari.

E.- 7.26.- (Febrer de 1995)

L'Andreu, divuit anys, ha abandonat l'Institut fa un parell de setmanes. N'està tip. Es queda a casa i, segons diu, està buscant; però no en busca. "Vegeta". Es passa hores i hores al llit, mirant la televisió, posant videos, ... òbviament, se sent buit i insatisfet, amb malhumor; baralla a la família, ...

Ens veiem en una entrevista i em diu que no sap què fer, que així com està ara no pot continuar, però que si no troba feina no sap pas com tirar endavant i trobar una solució. I de feina no n'hi ha.

Intentem explicar-nos el seu comportament i, després, veurem com podem ajudar-lo.

a.- L'Andreu s'identifica amb un estudiant. Té clar que vol fer una carrera, que acabarà el BUP i seguirà estudis universitaris. Es veu capacitat i no pot imaginar la seva vida sense una preparació acadèmica superior.

b.- Ha perdut la "imatge" pública que tenia a l'Institut vers els companys i companyes. Una nena l'ha deixat. I això ell no ho acaba d'encaixar. A més ha començat a suspendre i els altres l'hi fan notar. Aquí hi podria haver algun valor decisiu a l'hora d'abandonar l'Institut.

c.- Creu que pot guanyar diners. A casa el fan passar justet. Se'n parla molt del tema en família. Els pares han fet una inversió en una casa i el treball del pare és insegur, amb poques garanties de futur. Fins ara a casa li han donat tot el que necessitava. El que busca és feina i això la família no pot resoldre-ho. Creu que l'any que ve farà el curs, nocturn, i així podrà treballar.

Penso que les creences de l'Andreu són força irreal. No ha viscut l'experiència d'assumir la responsabilitat d'ell mateix. I aquesta és una assignatura difícil.

d.- Pel que fa a capacitats potser la més fluixa és l'autodisciplina: respon al present, sense anticipar projectes i objectius propis.

e.- El comportament és el que preocupa a la família. Volen que torni a l'Institut. Aquest és el seu punt d'intervenció. I, al meu entendre, aquest és l'error, el factor central que crea l'embolic.

Malgrat l'esquematisme de la meva exposició, penso que ja podem entrellucar alguna sortida. Deixeu-me'n formular només dues idees:

a.- El que apareix com a problema és el comportament. Podem caure en la temptació d'afrontar aquest nivell de lectura. Ens equivocarem. Aconseguirem adaptacions, no pas canvis.

Vaig optar per treballar les creences. Vàrem reflexionar, junts, l'Andreu i jo, sobre el seu mapa del real, el que ell creia, les seves anticipacions i causalitats. Ell mateix va descobrir el cercle viciós on s'havia instal·lat.

b.- Per fer aquesta feina ens vàrem recolzar en la Identitat. L'Andreu manifesta un projecte clar, motivat, però lluny, sempre a distància, sense un compromís ara i aquí, en la seva presa de decisions. Es tractava de facilitar-li el seu projecte i, per a això, penso, calia recompondre i avaluar el sistema de creences a l'entorn, per exemple, del diner, els estudis, els companys, la família, ...

En conclusió, si vull ajudar a modificar una conducta, necessito treballar en nivells superiors als de la pròpia conducta. Una modificació en l'entorn, potser comportarà una adaptació de la persona, una defensa, no pas un canvi i un creixement. Passarà el mateix si em centro en el comportament i intento modificar-lo.

Convé anar més amunt, a un altre, o uns altres nivells lògics d'interpretació. Si la Marta no fa els problemes o els exercicis, difícilment ho podem resoldre fent-los-hi fer, per mitjà d'una modificació o una limitació instal·lada en el context. Per què no treballar sobre la seva capacitat per resoldre còmodament, amb els seus recursos, allò que li proposem i que ella ben segur desitja resoldre. El que no desitja és fracassar, sentir-se malament, que la renyin, ...

7.8.- La conducta a l'aula.

"Durante 30 años, Sue Torr, que ahora tiene 42 años, graduada en un colegio de secundaria de Plymouth, divorciada, madre de tres hijos, vivió de su ingenio, ocultando siempre el hecho de que, aunque había ido al colegio, no sabía leer ni escribir.

(...)

Cuando por fin llegó la hora de graduarse, Sue salió del edificio canturreando una canción y con un diploma lleno de esperanzadoras mentiras en el bolsillo: *"Susan ha completado cuatro años de escolarización aquí con un nivel aceptable de aprovechamiento. Es sincera y fiable, y estoy seguro que trabajará con ahínco. La recomiendo para cualquier puesto que solicite"*.
Firmado: el Director, 1.967.¹

La notícia és realment sorprenent, però certa. La Sue Torr aconsegueix, cal suposar, mostrar les conductes i els resultats adients per tal que algú pensés que sabia llegir i escriure. I ho fa tan bé que li certifiquen l'incertificable. Seria molt interessant comprovar el seu procés, la seves estratègies, per assolir el que volia.

Esmento la notícia com una mostra, exagerada ben segur, de com la lectura de la conducta d'una alumna i la dels seus productes pot conduir a interpretacions tan barroeres.

A l'aula, els alumnes es comporten. Els Educadors llegim el comportament. En treiem conclusions. Les nostres, evidentment. I normalment amb més tossuderia quan les coses no van bé, quan els comportaments no encaixen amb allò que nosaltres, els Educadors, influïts per molts elements culturals [2.1], hem definit com a correcte.

Penso que una actuació estratègica necessita una procés d'avaluació constant i obert a la multiplicitat de dades que puguin arribar-nos. Una hora de classe és una experiència d'aprenentatge per a tots. No ens farà cap mal avaluar-la en fresc, cinc minuts abans de plegar. Obtindrem una informació interessant per orientar la propera.

Els Educands produeixen conductes i productes. Però ells mateixos no "són" res d'això. Són els autors. Amb les seves maneres de fer, a vegades prou originals i divertides, ens expliquen com aprenen i viuen l'escola. El problema és comprendre'ls.

¹ "EL PAÍS". 29.11.94

7.9.- Plec de conclusions.

En aquest capítol he considerat la conducta de l'Educand com un indicador de la seva experiència d'aprendre. També he descrit algunes perspectives de lectura i n'he relativitzat la interpretació.

L'Educador pren la conducta percebuda de l'Educand com un missatge, un conjunt d'indicadors de la seva activitat interna i externa. Missatge que, en relació amb altres, com els productes i les verbalitzacions, manifesta fragments dels seus significats, projectes, estratègies, valors.

El que interessa és sobretot el significat. L'Educand viu, s'orienta, actua i, inexorablement, aprèn. La direcció que dona al seu aprendre és personal, única. La realització i l'experiència concreta, també ho són.

L'Educand es posiciona, executa un procés i n'avalua l'encert i els resultats. En un context percebut i construït per ell mateix. La lectura de la conducta de l'alumne es focalitza en processos concrets, únics, en contextos reals, irrepetibles.

Davant una conducta o un conjunt de conductes, l'Educador es formula hipòtesis, en fa lectures. Algunes demanen intervenció pedagògica per conviar-les. Vers altres, l'Educador el que busca és comprendre-les per poder-ne facilitar l'ús a altres Educands.

L'Educand manifesta com aprèn, què fa, com es posiciona, què busca, ... L'Educador pretén ajudar-lo a explicitar-s'ho. Per a això, procura comprendre i, per mitjà del diàleg pedagògic, ajudar a comprendre.

La conducta, interior i exterior, em sembla una perspectiva interessant per acostar-nos al viscut de l'Educand, un element orientador, crec que imprescindible, de la nostra intervenció d'ajuda.

L'avaluació dels productes ens ajuda a precisar la qualitat del procés, a saber fins a quin punt l'Educand està assolint el que vol i el que el fa sentir fort i capacitat.

La seva verbalització esdevindrà la clau de volta per perfilar la comprensió. Parlar sobre les conductes, els productes, el significat de l'experiència, per mi, és quelcom imprescindible per concretar el tipus d'ajuda que l'Educand demana i necessita.

Potser un dels "errors" pedagògics més habituals sigui el de centrar-nos exclusivament en un d'aquests aspectes. Penso que els Educands esperen molt sovint una avaluació de resultats i prou. Volen superar els "controls" o obstacles que la cultura escolar els planteja, i per a això cal oferir un producte determinat, en forma de respostes d'examen, qüestionari, treball, ...

La lectura de la conducta, dels processos, ve una mica a contrapèl. No és l'habitual, el que s'espera. Els Educands perceben el context subratllant les dimensions del producte pel damunt de les del procés. Sense ajuda pedagògica poques vegades enfoquen la seva activitat personal.

Als Educadors ens passa el mateix. Partim de supòsits molt sòlids i ben compartits que ens fan veure l'Educand com un autor de productes, darrera els quals hi ha l'atzar, la bona voluntat, l'interès, la intel·ligència, ... etc. Coses que o bé s'atribueixen a entitats abstractes o bé, i potser encara és pitjor, a la voluntat suposadament omnipotent de l'Educand.

8.- La verbalització del viscut.

En els capítols anteriors, he intentat bastir alguns punts de referència per dissenyar estratègies de lectura dels productes i dels comportaments dels Educands, per tal d'inferir elements que ens ajudin a comprendre el seu procés d'aprendre.

Alguns d'aquests productes i comportaments apareixen ben delimitats i definits. Un text escrit, un esquema, una producció plàstica, per exemple, esdevenen "objectes" que poden ser llegits fora del seu procés de producció. No passa el mateix, per exemple, quan un Educand contesta una pregunta a l'aula. Llavors és força difícil delimitar quina part del que fa és un producte i quina part no és altra cosa que un comportament.

Per mitjà del llenguatge, en la conversa amb l'Educand o els Educands, a l'entorn dels seus productes i comportaments, l'Educador pot concretar les seves hipòtesis, comprovar-les i, ajudar l'Educand en la seva recerca de recursos i estratègies per tirar endavant el seu projecte.

Podem suposar sense massa risc d'error que només comprendrem el seu procés d'aprendre si ell ens ajuda, si està disposat a compartir-lo. Les seves creences, capacitats, autoimatge, valors, ... potser poden inferir-se del producte o de la conducta. Però necessitarem la col.laboració de l'Educand per poder contrastar les nostres hipòtesis.

El llenguatge és un fet tan habitual que difícilment el qüestionem. Respirem, i no ens cal estar atents a la nostra respiració, però podem controlar-la, accelerar-la, retenir-la per uns moments. Amb el llenguatge passa quelcom semblant. Parlem i escoltem de forma espontània, sense preguntar-nos massa què estem fent. Però també podem reflexionar sobre aquest procés i, al meu entendre, fer-ne ús amb més eficàcia.

ÍNDEX

8.1.- La paraula, element habitual del context. 8.2.- Els diàleg pedagògic. 8.3.- Paraula, consciència i experiència. 8.3.1.- Paraula i representació mental conscient. 8.3.2.- El parlar tou. 8.3.3.- De l'experiència a la consciència. 8.3.4.- Tres realitats en una. L'enriquiment de la persona. **8.4.- El metamodel lingüístic.** 8.4.1.- La construcció del propi mapa. 8.4.2.- El mapa i el territori. 8.4.2.- Les informacions absents. 8.4.2.1.- La supressió simple. 8.4.2.2.- La supressió del referent. 8.4.2.3.- La supressió del segon terme de comparació. 8.4.2.4.- Els verbs no específics. 8.4.3.- Les limitacions de la generalització. 8.4.3.1.- La nominalització estàtica. 8.4.3.2.- Els quantificadors universals. 8.4.3.3.- Els operadors modals, de necessitat i de possibilitat. 8.4.3.4.- Les lleis sense autor. 8.4.4.- Les distorsions semàntiques. 8.4.4.1.- La relació de causa-efecte. Creences. 8.4.4.2.- La lectura del pensament. 8.4.4.3.- Equivalències complexes. 8.4.4.4.- Pressuposicions. 8.4.5.- Seqüència de lectura. 8.4.6.- La pràctica del metamodel lingüístic. 8.4.4.1.- Metamodel i autoexploració. 8.4.4.2.- Metamodel com a recurs de comprensió i lectura. **8.5.- Plec de conclusions.**

8.1.- La paraula, element habitual del context.

E. 8.1.- (Octubre de 1.985)

Una classe de vuitè d'EGB, amb vint-i-set alumnes. Són les nou del matí i hi ha previst, per a aquesta primera hora del dia, una estona de treball personal de Llengua. La situació, per als educands, és l'habitual: un taller de treball autodirigit. La coneixen i estan acostumats a viure-la amb els seus projectes personals. L'Educador fa la funció d'un recurs a disposició dels alumnes per recolzar el treball que van fent, treball que cadascun d'ells ha escollit i planificat, a partir de les ofertes que el context de l'aula li proposa.

L'Educador saluda amb un gest els nois i noies, connecta amb cadascun d'ells amb la mirada, es gira cap a la pissarra i escriu una frase: "*No tinc veu*".

El grup-classe va concentrant-se en la seva feina. El silenci és sepulcral, tot i que aquest no és el costum de l'aula. Es percep una sensació de tensió o de desorientació, com si faltés quelcom, tot i que, sembla, l'organització de les tasques no fa necessària la intervenció oral per part de l'Educador.

Els alumnes es van posant a la feina. Alguns demanen ajuda a l'Educador el qual els atén sense parlar. Com a molt, escriu una nota o fa un suggeriment d'actuació per mitjà d'un gest.

Els alumnes treballen però no semblen tranquils. Després, a la fi de la sessió, en l'autoavaluació ho esmentaran.

Sorprén la manca de converses a mitja veu, habituals entre els alumnes en sessions de treball semblants a la que estem vivint.

Passen exactament trenta-cinc minuts. Una alumna es dirigeix a l'Educador i li lliura una fitxa de cartolina blanca. En una cara hi ha un anagrama i una llegenda: "*Et tornem la veu. Parla.*" A l'altra cara, hi ha la signatura de les sis persones que comparteixen la seva taula de treball.

En l'experiència, volíem crear un context on es posés en evidència la funció i el pes de la paraula de l'Educador a l'aula. Vàrem decidir eliminar-la del context habitual. Pensàvem que podia ser una bona manera de fer-la present com objecte de reflexió, un recurs per subratllar la funció tan natural i espontània de les paraules com a element orientador de l'experiència d'aprenentatge.

Acabada la sessió, vàrem dedicar una estona a l'avaluació, a escoltar els alumnes. L'observació compartida anava en la direcció de veure la paraula de l'Educador com quelcom necessari, que orienta i dona seguretat. La manca de contactes verbals era quelcom no esperat que creava confusió o desorientació.

Els Educands manifestaven el seu malestar, la dificultat per posicionar-se, sentir-se segurs, recolzats, ben orientats en el medi. Alhora també ens varen fer saber la incomoditat que els provocava la comunicació unidireccional, quan se'ls *sometia* una "explicació" que ells havien de "rebre". La paraula és entesa pels educands, aquí, com un instrument decisiu per a la construcció del coneixement; s'articula en un procés de diàleg, d'interacció; una eina per compartir idees i representacions mentals; no pas un vehicle de transmissió d'un constructe fet, que cal repetir o copiar.

Si haguéssim mantingut la definició contextual durant més temps, els Educands probablement haurien modificat les seves orientacions personals per adequar-les a la definició de la nova situació. La paraula, en el context previst i esperat, era quelcom essencial, un punt de referència que l'Educand necessitava en la seva anticipació de tasques i en el seu posicionament personal.

8.2.- El diàleg pedagògic.

Per regla general, està instituint que l'Educador dialogui amb el grup-classe i amb els Educands d'un a un. La seva intervenció, en bona part, és intencionada. Pretén quelcom. Si encerta en l'elecció del missatge, alguna cosa en el procés d'aprendre de l'Educand es veurà beneficiada.

En el grup-classe, he procurat que els Educands dediquessin estones a preguntar-se com ells fan les coses, de quina manera més còmoda poden fer-les. He intentat facilitar recursos per comprendre el que fa l'altre, com ho fa, ... Davant un bon producte, els convido a qüestionar el procés, a mirar de comprendre'n alguns elements, a prendre consciència d'estratègies i procediments.

Em sembla que el context més adient per a aquest tipus de proposta és el treball col·lectiu, tots plegats. Compartim estratègies. Demanem a l'autor/a que ens ajudi a reconstruir com ho ha fet. El grup l'interroga i, cadascú, en treu les seves conclusions.

Davant una feina (resoldre un problema, crear una narració, llegir un llibre, memoritzar unes dades que considerem importants, ...) plantejem als Educands la conveniència de compartir recursos i estratègies personals. Els qüestionem el procés previst, els induïm a preveure la finalitat i l'objectiu, a anticipar accions i procediments.

Acostumem els nois i noies a fer-se preguntes, a valorar els seus recursos, a plantejar-se les seves dificultats. La nostra intenció palesa apunta cap a fer conscient, conegut, integrat en el model del món personal de cadascú, allò útil, potser amagat, implícit, però no per això menys important i segurament condicionador.

"Le dialogue pédagogique a donc pour but de rendre consciente, tant pour l'élève que pour l'enseignant, la réalité mentale, qui constitue le domaine de ce nous designons par l'expression de "pédagogie implicite".

"Faire émerger au niveau de la conscience les habitudes évocatives constituera la pierre de base du dialogue pédagogique".

"On ne pourra lui conseiller des manières d'opérer qu'après l'analyse de celles que spontanément il emploie." ¹

E.8.2.- (Febrer de 1985)

En Xavier és un noi de tretze anys que cursa setè d'EGB. Un dia, en un moment de treball col·lectiu, demana que l'ajudem a entendre quelcom que l'està intrigant:

- "No ho entenc. Cada dia faig els problemes que em proposen, a casa, i els porto a la classe per corregir-los. Hi ha dies que els tinc tots ben fets i dies que gairebé no n'he encertat cap. Jo no sé per què. No ho entenc."

Proposo al grup una experiència: Fer, entre tots, amb l'ajuda d'en Xavier, una descripció ben detallada de com ell fa els problemes. Es tracta que cadascun dels alumnes vagi formulant preguntes fins que cregui que ja pot "realitzar", tot/a sol/a, el mateix que fa en Xavier.

En primer lloc, en Xavier ens descriu, a grans trets, la seva actuació. Tot seguit el grup li demana que ompli els buits que ha deixat, per mitjà de preguntes concretes i breus: quan, com, amb qui, què pensaves, qui et va ajudar, ...

Després d'una mitja hora de conversa, en la qual em dedico a escoltar i recollir informació, crec que puc comprendre el que fa en Xavier.

Hi ha un punt bàsic en resoldre un problema: el moment d'avaluar si el podem fer, aquest moment en el qual l'Educand, interiorment, construeix la solució, l'avalua, i si s'escau, decideix realitzar-la.

En Xavier treballa en el paràmetre 2 [4.5.2.2]: fer el problema, tenir-lo fet, és l'objectiu. No practica cap mena d'autoavaluació de la seva solució. És a dir, en Xavier fa tots els problemes, aplica allò que creu encertat aplicar, sense consciència de l'encert i correcció del que fa: aquesta valoració la cedeix al professor.

Li faig una prescripció: Ell pot decidir sobre fer o no fer els problemes; el que li demano és que tots els que faci siguin correctes. No s'hi val a equivocar-se. És evident que estic formulant un objectiu nou, de paràmetre 3.

Puc certificar, en el termini d'uns dies, una millora clara, als ulls d'en Xavier i del seu professor de Matemàtiques, a partir d'aquesta experiència.

Una avaluació d'aula em permet fonamentar una altra opinió: diversos companys i companyes han millorat la seva estratègia en la solució de problemes i, d'escreix, els seus resultats en aquesta assignatura.

El diàleg pedagògic ajuda l'Educand a veure's, a avaluar-se, a donar-se confiança en els seus recursos, a assumir i valorar la seva diversitat pel que fa al desenvolupament d'un procés d'aprendre propi; si voleu, similar als altres, però no pas idèntic.

El diàleg pedagògic és una relació "especial", entre persones. Entre l'Educador i l'Educand es donen molts intercanvis del tipus *passatemps* o *joc social*, però també altres amb connotacions pròpies, estratègicament educatius.

Penso que puc definir el diàleg pedagògic, per part de l'Educador, si integro tres direccions d'actuació, tres projectes encaminats a l'ajuda pedagògica:

1.- Comprendre i acceptar.

La funció del diàleg és l'ajuda. Per ajudar necessitem comprendre. Per comprendre cal escoltar; situar-nos, d'alguna manera, en el model del món de l'Educand.

¹ GARANDERIE A. de la, (1984) "Le dialogue pédagogique avec l'élève". Centurion. Paris. Pàg. 100 i sgs.

Els judicis, els interrogatoris, els consells, s'orienten segons l'experiència i el model del món de l'Educador. Tenen poques probabilitats de ser coherents amb l'experiència de l'Educand i, potser, amb els seus objectius i projectes.

2.- Cessió de la direcció.

La direcció de l'aprendre corre a càrrec de l'alumne[1.5.]. És ell qui el gestiona. En el diàleg pedagògic no pretenem fer entendre, convèncer, buscar la "complementarietat" de l'alumne. Pretenem ajudar-lo a orientar-se, a formular objectius propis, ancorats en el seu model del món; facilitar recursos i polir projectes, ... per tal que l'Educand prengui la iniciativa.

3.- Despertar recursos personals i opcions de context.

Per aprendre fan falta instruments, recursos, estratègies, hàbits, formes de motivació adients. L'Educador, per mitjà del diàleg, intenta que l'Educand descobreixi els seus recursos personals, enriqueixi el seu model del món, trobi opcions noves i saludables en el context i, si ho hem fet bé, construeixi estratègies pròpies per tirar endavant les seves finalitats de creixement i aprenentatge.

8.3.- Paraula, consciència i experiència.

L'experiència inclou tot allò que rebo, m'influeix, m'educa. Tot. Imatges interiors, records, representacions simbòliques, estímuls del medi, contacte amb els altres,

C. ROGERS ¹ utilitza una metàfora que em sembla molt pertinent per acostar-nos a la comprensió del que pretenc expressar. Imaginem una habitació enorme, plena d'objectes de tota mena, a les fosques. No veiem res. De tant en tant, a l'atzar, en un racó de l'habitació, s'encén una bombeta de deu watts. Roman encesa uns segons i s'apaga. Es tornarà a il·luminar no sabem quan, ni durant quant temps.

En el període de llum hem pogut observar elements de l'habitació fosca. Sempre de forma provisional, hipotètica. Se'ns ha apagat la bombeta mentre estàvem observant. N'ha quedat el record del que hem copsat. Caldrà esperar un nou període de llum per poder precisar la percepció. I potser llavors estarem mirant cap a una altra banda.

L'habitació fosca és una metàfora de l'experiència. En ella hi ha pilons d'elements, ordenats i desordenats, lligats els uns als altres. Prenem consciència d'uns elements, però mai no podem copsar tota l'habitació. Sempre la bombeta s'apaga massa aviat.

J.LUFT ² amb la seva "*finestra de Johari*", crec que manifesta quelcom similar. Hi ha una part de nosaltres mateixos que els altres desconeixen i nosaltres també desconeixem. Ell en diu àrea fosca. Podem prendre consciència d'elements d'aquesta àrea. Fins i tot podem fer-los públics aquests elements. En qualsevol cas, però, l'àrea fosca segueix essent fosca, enorme i, al meu entendre, d'una saviesa i eficàcia extraordinàries per orientar el viure i l'acció de les persones.

8.3.1.- Paraula i representació mental conscient.

"*Parlant la gent s'entén*". A vegades, sí. A vegades, no tant. Sense parlar, però, segurament encara és més improbable que ens entenguem.

I, quan ens entenem? Com ho sabem que ens estem entenent? Penso que entendre's suposa que la representació mental que ens fem emissor i receptor té algunes similituds

¹ ROGERS C. (1980) "*El camino del ser*". Kairós. Barcelona, 1986
² LUFT J. (1976): "*La interacción humana*". Marova. Madrid.

bàsiques que permeten la conversa i la reflexió compartida. Quan parlem d'Educació, aprenentatge, motivació, ... les persones ens fem representacions internes d'aquests conceptes. A vegades coincideixen el suficient per poder mantenir oberta la comunicació, però no pas sempre.

L'experiència d'escoltar un debat o una discussió, sovint ens porta a adonar-nos que les representacions des de les quals intervé cadascun dels interlocutors fan pràcticament impossible arribar a algun acord verbalitzat. Fins i tot, quan formulem explícitament l'acord-"objectiu", és més que probable que cadascun dels "acordants" s'hagi fet anticipacions pròpies. És a dir, l'acord comporta preveure el que passarà i, això, normalment és força divers i personal.

E. 8.3.-

A les escoles, el col·lectiu del professors es reuneix periòdicament per prendre acords sobre la vida del centre. Genralment s'ha de fer a corre-cuita, de tal hora a tal altra. S'estableix l'acord, s'escriu, i cadascú dóna per fet que totes les altres persones del col·lectiu han acordat el mateix. Tots els vots afirmatius, se suposa, volen dir exactament el mateix.

Tinc els meus dubtes. Al cap de tres o quatre setmanes un membre del col·lectiu podrà actuar i demostrar que actua de forma congruent amb l'acordat, i trobar-se amb la censura d'uns quants col·legues i, tammateix, amb el recolzament d'uns altres. Ja tenim el conflicte organitzat.

Podem veure-hi mala fe, relacions de grup poc solidàries, o el que vulguem. Jo crec que és molt possible que cadascú dirigeixi la seva conducta d'acord amb una imatge personal pròpia, potser no compartida. A més, és possible que aquesta imatge l'anomeni amb la mateixa paraula que la d'una'altra persona, la imatge de la qual és palesament diferent.

E.8.4.- (Febrer de 1996)

La Cecília és una mestra que atén nens i nenes d'Escola Bressol. Una de les seves preocupacions, esmentades en el grup, és la dificultat per comunicar-se amb algunes famílies, les quals coincideixen sovint amb les d'aquells alumnes als quals més li costa comprendre i ajudar.

En una entrevista, demana a una mare que "tingui més paciència amb els seus fills, que ells ho necessiten". I s'estranya que la senyora no l'entengui, és a dir, no sigui més pacient i tolerant amb els nens.

Quan la Cecília demana "*paciència*", què deu imaginar la senyora?. Segurament té unes vivències sobre aquest punt, uns records, una manera d'avaluar la seva experiència, ... ben diferents del que evoca la Cecília quan esmenta la "*paciència*". El més probable, penso, és que la Cecília demani una cosa i la senyora n'entengui una altra, que és a la qual diu "no".

Això suposant que la senyora contesti al missatge digital de la Cecília; cosa altament difícil d'assegurar. Crec que el més probable és que respongui a elements de caire analògic: potser entén que la Cecília qüestiona el seu món familiar; potser se sent amenaçada en el seu paper de mare; potser sent celos davant la relació dels seus fills i la mestra; ...

El mot "*paciència*" és reinterpretat segons el model del món de la senyora. Rep dos significats en la comunicació: el de la mestra i el de la mare. Allò que vol dir la Cecília i allò que creu que vol dir la mare segurament són continguts ben diversos. Podria ser que la mare tingués moltíssima "*paciència*", de la seva. Encara que la Cecília, justament, amb tota la raó, no n'apreciés ni un bri.

E.8.5.- (Desembre de 1.991)

Són les deu del vespre. Una casa de colònies on un grup de trenta persones estan fent un curs per aprendre a fer de monitors i monitores. Acaben de sopar i se'ls planteja una sessió de treball sobre el tema "*La persona i el grup*". Estan esperant un "*rotllo*", segons diuen. Entenc que el rol que m'atorguen és el del professor que explica per tal que ells prenguin notes.

La meua intenció és bastir un context on puguin experienciar quelcom a l'entorn del que significa ser una persona, un individu, en un grup d'iguals. No em serveix gaire el model de "conferència".

Els demano que imaginin un arbre, cadascú el seu. Ho fan. Llavors els proposo que expliquin com és el seu arbre, si volen. Apareixen cirerers, arbustos, arbres plens de fulles i arbres pelats. La varietat és enorme, com calia esperar.

Segueixo treballant amb el grup ajudant-los a compartir els seus móns interiors, a donar-se el dret a tenir-los, a comunicar-los o no,...

La paraula *arbre* evoca continguts de consciència completament diferents d'una persona a l'altra. Cadascú reinventa un arbre, el seu, concret, d'acord amb els *arbres* que la persona té arxivats a la memòria. Ningú no ha creat un "baobab", per exemple. I no és d'estranyar.

E.8.6.- (Novembre de 1995)

Estem treballant sobre la pragmàtica de la comunicació en una classe a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UdG. Proposo als alumnes que considerin aquesta afirmació meua: "*Avui he anat a comprar el pa*" i la construeixin interiorment, que em vegin anant a buscar el pa, ...

Quan pregunto als alumnes on l'he comprat, quina quantitat, a quina hora, ... la majoria tenen la "seva" resposta. Fins i tot hi ha qui diu que l'he comprat, en la seva evocació, en una fleca de tal municipi. És interessant comprovar com, segons qui reconstrueix el missatge, he anat a comprar amb una bossa o amb les mans a les butxaques, havia escollit pa integral o sense sal, peces petites o grans, ...

La paraula funciona com una àncora. Els mots evoquen, en les persones, elements d'experiència propis. L'alumna que em fa anar a buscar el pa a Banyoles, naturalment, és de Banyoles i compra el pa en aquest forn habitual, per a ella. Del forn on jo he anat no en té ni la més mínima referència, apart que és un forn i, cal esperar-ho, vénen pa i altres mercaderies atribuïbles a "un" forn.

E.8.7.-

L'Educand demana ajuda:

- *No sé fer això.* - diu tot mostrant el full de paper on, amb llenguatge escrit, se li proposa una tasca.

La resposta de l'Educador, (Pare, mare, docent, ...) sol ser immediata:

- *Vine que t'ho explicaré.*

El missatge de l'Educand no permet, ni de bon tros, identificar el que ens està demanant. En analitzar a fons el missatge hi hem trobat continguts molt diversos: *que em facis la feina; que m'estalviïs la lectura de la proposta; que m'asseguris que ho faré bé; que facis la feina tu, ...*

"No sé fer això" fàcilment és processat i interpretat com: "No sé fer *res* d'això". L'Educand passa a l'Educador la feina utilíssima i, si el context és l'adequat, plaent, d'avaluar el que sap fer i el que li cal o vol aprendre a fer.

La frase de l'Educand ens dóna una part de la informació. Segons quina sigui la nostra resposta satisfarem el que demana o no. En realitat desconeixem quina és de veritat la seva demanda, per la qual cosa ho tenim força malparat per "endevinar" el que el pot ajudar.

Moltes vegades els Educands demanen explícitament coses que no necessiten, mentre queden al tinter altres realment útils que ells ni saben que existeixin, però que els facilitarien el progrés i, d'escreix la força i el benestar personals.

E.8.8.- (Octubre de 1983)

La Irene té deu anys i "no sap fer divisions". Assisteix a unes sessions de suport amb una Psicòloga. Fa més d'un mes que hi va i, pel que sembla, la nena no progressa com seria desitjable. La Psicòloga aprofita un moment que aterro en la seva aula per demanar-me que intenti comprendre el que li passa a la nena.

Després d'estar una estona a la sala de treball, on hi ha sis alumnes més, i connectar amb ella, li demano si vol estar una estona amb mi per parlar de les seves divisions. Em diu que sí i deixem la sala per poder parlar tranquil tots dos en un despatx.

La Irene té al davant un parell de divisions que li han "posat" a l'escola. Li demano que les faci i, mentre les fa, que miri d'explicar el que va fent.

- És que aquí no les puc fer les divisions.
- Hi ha llocs on pots fer les divisions i llocs on no surten, Irene?
- Sí.
- Jo no sé en quins llocs surten i en quins llocs no surten. M'agradaria saber-ho.
- Aquí no surten.
- D'acord, aquí és un mal lloc on fer les divisions. Però hi ha llocs on sí que et surten.
- Allà amb la Carme (la psicòloga).
- Allà surten i aquí no. Hi ha altres llocs on també et surtin bé les divisions?
- A casa.
- Les divisions et surten bé allà, amb la Carme i a casa.
- Sí.
- I segurament també et surten bé en algun altre lloc.
- No. Perquè a l'escola no les faig mai bé. Sempre em quedo sense sortir al pati.
- No vas al pati i et quedes a fer les divisions. I llavors surten.
- Sí, amb la mestra.

Intueixo que necessita algú per fer les divisions: la Carme, la mestra, ... Comprovaré si a casa també hi ha algú que l'ajuda quan resol correctament les divisions.

- A casa també surten bé les divisions. M'agradaria saber on les fas les divisions a casa.
- A la cuina.
- I a la cuina, quan tu fas les divisions, hi ha la mare, potser, ...

- No, no, hi ha la meva germana de vuitè. Ella berena i jo faig les divisions. I després mirem la televisió, ...

Li proposo que torni a l'aula amb la Carme i faci les divisions. Tinc molta curiositat per observar com se'n surt.

M'assec en un racó de l'aula, des d'on veig bé la Irene enfrontada a les seves divisions. Puc observar un procés sorprenent i divertit:

- 1.- Es queda aturada, mirant la Carme.
- 2.- La Carme s'acosta a la taula de la Irene i li indica el que cal fer per començar la divisió.
- 3.- La Irene ho fa i retorna a la seva posició expectant, mirant la Carme.
- 4.- La psicòloga, ocupada en altres coses, no li respon. Llavors la Irene entre en contacte amb un company més gran que ella. Espera fins que l'altre respon i li indica el que cal fer.
- 5.- La Irene ho fa i torna a fixar la mirada en la Carme.
- 6.- ...

Em penso que ho entenc: la Irene té un recurs fantàstic per aconseguir que els altres li resolguin les seves divisions: la Carme, la mestra, la germana i, si escau, algú altre. La seva divisió, escrita per ella, l'han fet els altres.

La Irene té una consciència molt clara de com aconseguir que li facin les divisions. Naturalment, és una mala solució. Li costa molt temps fer el que pretén i, alhora, amb la seva execució no pot aprendre a fer-ho pel seu compte. És el seu model del món el que l'està embolicant en una situació circular, sense sortida.

Ella té consciència de com fer les coses, de com són. Observem, però, que la seva transmissió verbal és molt fragmentària. Les dades que dona, tan incompletes, fan difícil arribar a la consciència, a comprendre com ella pensa les coses i, en conseqüència, com les afronta.

E.8.9.- (Desembre de 1993)

La Mònica em diu que no entén les Matemàtiques de primer de BUP i que necessita ajuda per "aprovar-les".

Un petit diàleg pedagògic em permet precisar una mica més la dificultat. La Mònica pot "aprovar" perfectament les Matemàtiques si es tracta de "teoria". Llavors repeteix còmodament el que hi ha al llibre o als apunts i "aprova". Però no pot assolir el mateix resultat si es tracta de resoldre "problemes" de Matemàtiques.

Li proposo que elegeixi un problema i el faci en la situació d'entrevista. Treu de la bossa un piló de fulls fotocopiats i em diu que l'esculli jo, que li és igual el problema. A l'atzar, n'hi marco un. "Què et sembla aquest?"

La Mònica fa el problema. Quan acaba es queda mirant-me. Li pregunto si l'ha fet bé. Em diu que no ho sap.

Li proposo que elegeixi un problema que sàpiga fer amb seguretat. I apareix la dificultat: no pot seleccionar-lo.

Li proposo fer un problema que jo li donaré. Em diu que d'acord. Li formulo un petit problema matemàtic, molt senzill. Li ofereixo i li demano que el resolgui incorrectament, que s'equivoqui.

Té molts maldecaps per realitzar el que li proposo. Ha de "decidir" i aquesta assignatura sí que la té força en blanc, sobretot per les coses acadèmiques. A la fi, rient, aconseguix fer malament el que sap fer bé.

Li demano que resolgui correctament el problema, El resol. Aquest el sap fer. És el moment d'explorar el procés amb ella. Hi ha almenys un problema que sap fer i que pot decidir resoldre correctament o no. Intento aprofitar el fet per trobar alguna forma d'ajuda.

La Mònica, davant un problema, es pot trobar en dues situacions:

a.- El sap fer. Llegeix el text, el reconstrueix mentalment, busca en la seva memòria els coneixements necessaris per resoldre'l, crea el procés de solució i, a la fi, escriu les operacions i càlculs que necessita. Acaba mostrant la seva resposta.

b.- No sap si el sap fer o no. Llavors la Mònica actua a l'atzar, a partir de la primera idea que li ve al cap. No llegeix el text fins a poder-lo construir mentalment, aprofita el primer recurs que li ofereix la memòria. Pot fixar-se en qualsevol detall o paraula i, a partir d'ell, crear un procés a vegades totalment absurd, si s'observa des de fora de la Mònica. Quan li manifestem que la solució que ha donat al problema no és correcta, no s'immuta, recomença el procés i, gairebé sempre, torna a equivocar-se.

La Mònica no avalua la seva capacitat davant el problema. Si l'entén el fa, si no l'entén no procura entendre'l. Prova diverses sortides i espera que algú l'ajudi a resoldre'l. El que aprèn respon al seu projecte: *Fer* el problema que té al davant; i prou. No pretén construir un coneixement útil per ser aplicat a altres problemes.

Li proposo que anem treballant una estona junts. Hi està d'acord. Li ofereixo problemes absurds, sense possible solució i li demano que no els faci mentre no sigui capaç de resoldre'ls interiorment, dintre el seu cap.

A poc a poc, la Mònica va donant-se el dret a no contestar, a demanar informació, a restar aturada en un punt del procés fins que no sent preparada per tirar endavant.

Generalitzo el procés. Li proposo que vagi contestant les meves preguntes o demandes mantenint-se aturada i avaluant només la seva capacitat d'actuar, però sense actuar.

Aquestes vivències [E.8.3-9] em semblen prou clares per mostrar el primer concepte que necessito explicitar: la relació entre el missatge i la consciència. Jo sé on he comprat el pa, quan, quantes barres, ... però la meva frase és descodificada per qui la rep i en aquesta feina hi fa intervenir la seva experiència, la seva memòria personal.

Per poder trametre "tot" el que hi ha a la meva consciència hauria de parlar hores, i no estic gaire segur d'aconseguir que el meu receptor, que hauria de ser molt pacient, aconseguís fer-se una representació similar a la meva.

Podem dir, sense por d'equivocar-nos, que el missatge parlat o escrit tramet unes dades fragmentàries que el receptor haurà de completar amb materials propis. La seva imatge serà una altra, potser amb similituds amb la meva, però una altra.

Necessito una representació mental del triangle per poder parlar de triangles, pensar en càlculs trigonomètrics, etc, ... Les meves preferències cerebrals em facilitaran un tipus de construcció determinada: visual, auditiva, quinesitàssica, ... o molt peculiar, molt meva. Quan esmento el triangle tinc al cap la meva reconstrucció, mentre que el receptor que m'escolta opera damunt la seva.

8.3.2.- El parlar tou.

Puc utilitzar un tipus de materials lingüístics que facin més còmoda la reconstrucció mental del receptor, de manera que cadascú pugui fer-se la seva. És el que algú ha anomenat "llenguatge tou". La paraula fa intencionadament d'indicador neutre, sense referent precís, per tal que cadascú evoqui continguts propis amb tota llibertat.

"Les mots du parler flou tracent des chemins dans l'esprit des gens, mais le paysage qu'ils traversent n'appartient qu'aux individus".¹

Quan donem un consell, per exemple, marquem el paisatge, o almenys el suposem. Hi dibuixem un camí. Ens podem trobar que el paisatge de l'Educand sigui un altre, on aquest camí esdevé difícil o fins i tot impossible.

E.8.10.- (Novembre de 1995)

Un nen, al pati d'una escola, s'acosta a un Educador i li diu:

- *No em deixen jugar..*

L'Educador se'l mira. El nen se sent menystingut pels companys. Està furiós. Emet senyals de ràbia. La mirada de gairell, esbufegant, ...

- *Dius que no et deixen jugar.*

- *Sí, i tots juguen i diuen que no, ... Mai no em deixen jugar.*

Podem suposar amb força garanties que el nen té a dintre el seu cap tot un piló de dades que no comunica amb la frase "*No em deixen jugar*". Sap qui és el que no el deixa jugar, com ha respost ell, de quina manera ho ha demanat, i deu mil detalls més que no expressa.

Se m'ocorren una sèrie de significats possibles, tots transmissibles amb la frase esmentada:

- a.- *El nen ha "perdut", se sent derrotat.*
- b.- *Se sent impotent davant els companys que reien.*
- c.- *No es veu prou fort per fer justícia pel seu compte.*
- d.- *Se sent sol i necessita algú que li contesti, que el faci existir com a persona.*
- e.- *Desconeix com ho fan els altres per ser inclosos en el joc.*
- f.- *Busca la protecció de l'Educador en el pati de joc.*
- g.- *El seu amic juga amb tots els altres i ell no ho vol.*
- h.- *Ha trobat un bon tema per iniciar un contacte amb l'Educador.*
- i.- ...

Segurament, cap d'aquest significats és el seu. Són només hipòtesis que jo em faig a partir de les meves reconstruccions de la frase. Per comprendre, necessito que el nen expressi el que pensa de manera mínimament compartible.

Ara, a partir del tipus de suposició que faci, puc desenvolupar intervencions diverses. La primera que se'ns acut, en les pautes "normals" de la cultura escolar, sol ser l'interrogatori:

¹ CUDICIO C. (1991) "*PNL et communication*". Les éditions d'Organization. Paris. Pàg, 76.

- Per què no et deixen jugar?
- Qui no et deixa jugar?
- No pots jugar a una altra cosa?
- ...

Quan interroguem, potser sense haver-nos definit una intenció clara, estem dirigint la recerca d'acord amb el nostre model mental, no pas amb el de l'Educand. Ens costarà força comprendre. Donem per suposat que el nostre paisatge i el de l'Educand són els mateixos.

E. 8.11.- (Febrer de 1996)

En una sessió de formació de pares es formula una qüestió que he escoltat dotzenes de vegades en versions similars:

- El meu fill no explica res de l'escola. Com és això? Li pregunto i ell em respon amb poques paraules. He d'anar a parlar amb l'escola per saber què fa, com li va, ...

Deixem que ens ho expliqui una nena de tres anys. La seva mare, cada tarda, quan la recull, fa la pregunta: "Què has fet avui a l'escola, Mireia?" La resposta sol ser "Res", "Com sempre", "Coses", ...

Al migdia és l'àvia qui recull la Mireia a l'escola. La mare li demana que preguntï a la nena què ha fet, a veure si a ella li ho explica.

A la sortida de l'Escola, l'àvia fa la pregunta:

- Què has fet avui a l'escola?
- A la tarda ja li explicaré a la mare.

La mare i l'àvia fan demandes concretes. D'alguna manera la Mireia "ha de" recordar i comunicar el que li demanen, ara i aquí, quan potser ella voldria comunicar altres coses força més interessants. El llenguatge de la mare i l'àvia és concret, demana una informació precisa, el que elles volen saber.

En el diàleg pedagògic també és possible demanar informacions als Educands. A vegades les necessitem, i a vegades són absolutament sobreres.

Tornem al nen enfurismat perquè no el deixen jugar [E.8.10]. Imaginem possibles intervencions amb llenguatge tou:

- Jo diria que estàs una mica enfadat i que tens ganes de fer alguna cosa per tranquil·litzar-te.
- Per què no busques un lloc tranquil per pensar el que t'ha passat.
- Crec que tu vols que jo faci alguna cosa però no sé quina.
- Em sembla que això ja t'ha passat altres vegades. Intenta recordar com ho vares fer per sortir-te'n
- ...

En cap d'aquestes intervencions marquem un contingut precís. Obrim el nen a la seva experiència i li fem companyia. Estic convençut que l'ajudem a ser, a descobrir elements d'ell mateix que el poden ajudar a ser més feliç i poderós. Com a mínim no intentem viure la seva vida en lloc d'ell.

Crec que el llenguatge tou és un instrument molt útil per convidar els Educands a reflexionar mentre ens acompanyen pels seus camins i ens permeten compartir alguns dels seus paisatges, els que ells volen ensenyar-nos. Sovint el llenguatge tou és un mitjà

excel·lent per tal que l'Educand visiti paisatges interiors desconeguts per ell però que li ofereixen recursos i opcions saludables. Són molt interessants i plens de color. Com més filtres eliminem de les nostres ulleres habituals, més matisos hi sabrem trobar.

E.8.12.-

M'agradaria proposar una experiència que he viscut sovint amb els alumnes. Aquí n'exposo només una concreció. Podem crear multitud de processos diferents, fent-hi petits retocs.

- 1.- Demanaria al lector que busqués en els seus records un moment agradable relacionat amb una assignatura que ha estudiat.
- 2.- Suposo que el lector ha anat a la seva memòria i ha trobat aquest moment, potser molt breu, o llunyà en el temps.
- 3.- Ara li proposo que intenti reviure'l. Que s'imagini el lloc, que recordi els sentiments, els objectes, els sons, potser les olors, que intenti reviure aquest moment agradable.
- 4.- Li demano que hi dediqui uns segons a gaudir-ne i que vagi buscant tot allò que el fa estar bé, tot allò que li facilita l'aprendre.
- 5.- Amb aquest record ben present, el lector, escoltarà un soroll al carrer.
- 6.- Després del soroll, mentalment, tanca l'emissora de la ràdio, ...

Moltes persones, si han seguit els suggeriments, es sentiran incòmodes en el punt 5, o seguiran tranquil·lament en el "seu" paisatge, "passant" de les instruccions. Els quatre primers suggeriments s'han fet en llenguatge "tò", poden adaptar-se a qualsevol paisatge, a l'Educació de qualsevol persona.

En el punt 5, s'introdueix un element que pot no trobar-se en el model del món que evoca la persona: potser no hi ha cap carrer d'on pugui prevenir un soroll. També és possible que la persona es trobi en una habitació urbana i amb la ràdio engegada.

Per entrar en contacte amb un Educand necessitem copsar quelcom del seu paisatge, del seu model del món [3.3]. I molt sovint els Educadors no sabem ni per on començar. Una intervenció en llenguatge "concret" pot portar-nos a perdre el contacte. Per mitjà de missatges tous és més possible anar descobrint i explorant aquells punts del model de l'Educand que ens convé comprendre per ajudar-lo.

La paraula indica elements del model mental de la persona, només elements, pinzellades, com aquelles caricatures esquemàtiques, davant les quals tots pensem en una persona determinada, que ningú no ha intentat retratar; tan sols se'ns en donen els elements bàsics per tal que poguem reconstruir-la, d'acord amb materials apresos, arxivats a la memòria individual dels receptors.

8.3.3.- De l'experiència i la consciència.

Puc caminar pel carrer, escriure a màquina, generar una frase, mantenir la meua temperatura corporal, ... sense cap necessitat de prendre'n consciència. Una olor em porta el record d'una vivència agradable, una paraula em convida a imaginar un objecte o un paisatge, ... sense adonar-me'n.

Me n'adono, normalment, quan ja ha passat una part considerable del procés. Descobreixo, posem per cas, que estic content. Hi ha elements que m'han portat a estar content. No sempre aconseguixo esbrinar quina cosa, quina paraula, o quina imatge m'ha induït l'estat de consciència que visc.

Mentre escric, ara mateix, puc recórrer conscientment un bon piló de canals de recepció que funcionen sense que jo me n'adoni: el contacte dels peus damunt el sòl; la sensació

dels dits damunt les tecles, el sorollet monòton de l'ordinador, ... Sóc conscient d'una part molt petita de la meva experiència. Quan desplaço la consciència cap a un altre punt, deixo abandonat el que tenia al cap i rebo missatges per un altre canal. Però, mentre tant, tots funcionen.

M'he quedat moltes vegades aturat, meravellat, davant la capacitat d'adaptació de l'organisme. Utilitzo ulleres progressives. Les graduacions són diverses, i l'ull necessita adaptar-se a l'angle de visió convenient per a cada distància. Em modifiquen la graduació i, al cap de mitja hora, els meus ulls, i la musculatura del coll i el cap, ja saben com s'ho han d'organitzar per tal que vegi correctament.

S'ha escrit molt sobre l'estructura profunda del llenguatge. Però em sembla que ens hem quedat curts. Jo n'hi veig un altra d'estructura, encara més profunda, la de l'experiència com a continent o marc de la consciència. Identifico la consciència pràcticament amb el *mapa*; l'experiència seria sobretot el *territori* a partir del qual he bastit el mapa o el model del món.

E.8.13.-

Necessito una vivència per precisar-ho més. Imaginem un Educand de Secundària Obligatòria que afronta l'estudi d'un Crèdit de Llengua. Es posiciona, fa el seu projecte, executa les seves estratègies i avalua.

- *No m'agrada la Llengua.*

És un missatge. Segurament, si l'aprofundim per mitjà del llenguatge tou, arribarem a poder parlar de la Llengua en termes concrets. És a dir, aconseguirem compartir raonablement amb l'alumne el seu procés d'aprenentatge.

El que hem comprès, amb l'Educand, és la seva consciència del procés: la reconstrucció mental que ell se'n fa. L'Educand ha comunicat el mapa dels seus paisatges i nosaltres hem posat interès i ganes en representar-nos-el d'una forma similar a la seva. A la nostra consciència hi ha ara una reconstrucció semblant, analògica, a la que hi ha a la consciència de l'Educand.

Això no vol dir que, en la seva experiència, no hi hagi molts més paisatges per descobrir. Ja hi són. No cal inventar-los. Només ajudar l'Educand a descobrir-los en el cas que els necessiti.

Més concret. Imaginem que l'Educand avalua la seva realització del Crèdit i considera que ha fracassat. El seu Educador pensa el mateix. No és gaire estrany que l'Educand conclogui amb afirmacions de l'estil: "*Sempre m'ha anat malament la llengua. Era esperable que tornés a anar malament*". I té raó, segons la seva representació conscient.

Plantegem a l'alumne un repte nou:

- *M'agradaria que busquessis en els teus records una lliçó de Llengua que vares aprendre bé, que encara la saps,?*

D'entrada, potser l'Educand es sentirà confós. Li estem obrint el camí cap a un paisatge nou. Per regla general trobarà algun aprenentatge de Llengua saludable, còmode. Segurament manifestarà, via microcomportaments [7.4], un sentiment de benestar.

És un petit exemple, que he viscut moltes vegades, en el meu treball d'educador. Me l'explico de la manera següent:

a.- L'alumne comunica el seu mapa mental.

b.- L'Educador li qüestiona. No intenta canviar-lo; el qüestiona per tal que l'Educand pugui descobrir i incorporar recursos d'experiència que ja té, encara que no figurin en la seva construcció mental conscient.

c.- L'Educand explora l'experiència i descobreix quelcom nou, un paisatge el camí del qual desconeixia; no *existia* per a ell.

d.- Modifica el mapa conscient: té a mà un nou recurs o unes altres opcions d'experiència.

En intentar una comprensió útil i fonamentada de l'experiència d'aprendre dels seus Educands, l'Educador relativitza el món conscient. Sap que hi ha una font de recursos a l'experiència, molt rica i variada. El que necessitem són llenguatges d'ajuda que n'obrin la possibilitat d'ús. És amb aquesta intenció que qüestionem aspectes del model del món de l'Educand: per a què s'hi obrin opcions noves.

El llenguatge tramet el mapa que utilitza l'Educand, per mitjà de supòsits, nominalitzacions, generalitzacions, ... que val la pena descobrir i, si s'escau, qüestionar. És a dir, per mitjà de la paraula la persona expressa el seu model del món, no pas el seu món, el qual és molt més complex i ric en opcions d'experiència.

Els experts en la comunicació parlen de respondre al que "revela" la persona o al que "comunica". Al seu missatge analògic o digital.

"Dans ce qu'exprime le narrateur, l'on distingue en fait deux choses. D'une part ce qu'il exprime, en d'autres termes ce qu'il **comunique**, mais aussi ce qu'à son insu il **révèle** en même temps". ¹

"Dans le souci d'adapter la pédagogie a chacun, l'enseignant sera amené à fixer des objectifs, préciser des modalités, donner des consignes, et aider aux apprentissages fondamentaux. A chacune de ces phases, seule l'écoute permettra de s'assurer de leur compréhension ou de leur maîtrise." ²

En la resposta de l'Educador hi ha un intent d'orientar la comunicació, una demanda analògica d'un tipus de relació determinat. Respondre al que es comunica implica una complicitat amb l'interlocutor, una manera de no anar més lluny del que estem dient, de mantenir el canal i el contingut en l'àrea prevista. Per mitjà de missatges tous és relativament senzill acostar l'Educand cap a àrees d'experiència seves que el poden ajudar.

Encara que sigui de forma una mica artificial, voldria establir un esbós del procés que he apuntat fins ara. En l'ajuda pedagògica que estic proposant em sembla quelcom central.

8.3.4.- Tres "realitats" en una. L'enriquiment de la persona.

E. 6.14.- (Desembre de 1994)

En Martí té, en aquesta data, 11 anys i cursa cinquè d'EGB. Abans de Nadal, la seva tutora escriu la següent avaluació:

"A en Martí li segueix costant molt atendre i concentrar-se en allò que fa i això té una influència directa en tots els aspectes dels seus aprenentatges: a vegades no sap què toca, d'altres s'ho apunta malament, o senzillament, se n'oblida.

¹ ARTAUD J. (1991) "L'écoute. Attitudes et techniques". Chronique Sociale. Lyon. Pàg. 39

² ARTAUD J. (1991) Op. Cit. Pàg 99

També s'hauria de responsabilitzar de fer la feina i portar-la al dia en totes les matèries, en general. Com exemple, ell mateix va dir que només dedica un dia a la tarda a corregir castellà perquè la resta de la setmana no pot fer-ho i ell ja s'havia organitzat d'aquesta manera: en cap moment havia tingut en compte que al migdia disposa de molt de temps."

Es tracta d'un missatge escrit. D'ell en podem extreure força conclusions sobre el mapa que utilitza la professora, la imatge que té ella de la classe, dels alumnes, d'en Martí en concret.

Evidentment, la mestra pensa moltes altres coses que no ha escrit. I algunes de les que ha escrit i revelat segurament ella no les admetria, no formen part del seu model del món, però sí que formen part de la seva experiència.

Em penso que, entre moltes altres idees podríem estar força d'acord en aquestes:

Diu que,

- en Martí no porta la feina feta quan ella li demana;
- que hi dedica poc temps;
- ..

Pensa que,

- els bons alumnes posen per davant la feina de l'escola.
- si en Martí estigués atent tot aniria millor;
- ...

Experiència algun sentiment desagradable vers el noi de manera que,

- selecciona, en tot l'escrit, allò que no va bé;
- suposa que és responsabilitat d'en Martí fer-ho anar bé,
- ...

E.8.15- (Febrer de 1996)

Comparem l'escrit anterior amb aquest altre, fet per un mestre a l'entorn d'un alumne de vuit anys. El mestre està preocupat i busca la manera d'ajudar-lo. Creu que no se'n surt i demana opinions i lectures als altres mestres. Escriu:

"Si el mestre respon repetint l'explicació a tot el grup, ell es replega encara més, tancant tota comunicació amb els altres i podent arribar a plorar. Voldria afegir que en aquesta situació, la tensió corporal és tal que esdevé físicament visible: els punys closos, espatlles encongides, braços premuts contra les cames."

Em sembla que la diferència entre els dos plantejaments és òbvia. Aquest docent té una altra mapa de l'escola i l'ensenyament, l'alumne és vist d'una altra manera. Les seves paraules trameten un model del món ben diferent. Però també hi ha elements experienciats que no es troben a la consciència del docent. Elements que un treball de reflexió podria ajudar a anar trobant per orientar amb més adequació la feina pedagògica.

Crec que hi ha com tres grans nivells de construcció de la realitat: l'Educand em parla, amb productes, conductes, paraules. Tramet el que pensa.

Darrera la seva actuació, organitzant-la hi ha una consciència, **un model del món**, amb les seves creences, valors, capacitats, ... En podem parlar obertament d'això, si l'Educand ens dóna permís. Ens entendrem, especialment si hi posem ganes i anem a poc a poc.

No s'explica gaire res de la persona si no donem per suposat que darrera tot això hi ha un **món experiencial**, bona part del qual escapa als motlles de la consciència. Penso que en aquest món interior, hi batega una abundància de recursos extraordinària, molt eficaç per orientar l'Educand en el seu progrés personal. Ajudar-lo a descobrir-hi aquests elements, esdevé alhora, un plaer per l'Educand i una victòria per l'Educador.

En parlar amb un Educand és possible enriquir els diversos nivells que hem esmentat. Quan intento comprendre amb precisió el seu model mental, ell també l'està comprenent. Quan l'ajudo a buscar elements nous en la seva experiència, estem enriquint tammateix la consciència. Apareixen noves opcions d'actuació, recursos que no cal aprendre, només descobrir i incloure en el model del món; possibilitats càlides, privades, que sovint l'Educand utilitza sense que l'Educador en sàpiga res.

En el fer habitual, tots nosaltres desenvolupem aprenentatges no conscients, no reflexionats, però molt actius. També n'executem de conscients, formals si voleu. Una part de l'acció i del viscut s'orienta en el món conceptual, en mapes i constructes fets en contextos diversos: abstraccions, teories, conceptes, Una altra part s'esdevé de forma autònoma, espontània, natural.

Deixeu-m'ho representar gràficament per mitjà d'arees d'informació[Fig.6]. En la més general hi ha l'experiència, és a dir tot allò que la persona viu i ha viscut, la seva interioritat, records, actituds, ... Una gran part de la nostra experiència no pot ser inclosa en la representació conscient. És massa abundosa i complexa.

En un moment determinat la persona pren consciència d'alguns materials d'experiència, sovint fragmentaris, esbiaixats. Els ordena en el seu món interior i els usa per orientar-se en el medi, decidir, donar sentit, projectar. L'ordre és propi de cadascú, a vegades culturalment compartit, a vegades molt idiosincràsic.

El que penso és una sola possibilitat del que puc pensar. Es tracta d'una opció, l'elecció d'una forma meva de percebre i entendre'm amb el medi. El que em sembla evident és que n'hi ha moltes altres de possibles. Potser la meva ja és prou satisfactòria i saludable; potser no.

A partir de la meva experiència, estableixo una representació, un ordre, una teoria, meva o compartida amb altres. D'acord amb aquesta representació, m'expresso. Les meves paraules tenen sentit en el marc del constructe mental. Sobretot en el seus aspectes digitals.

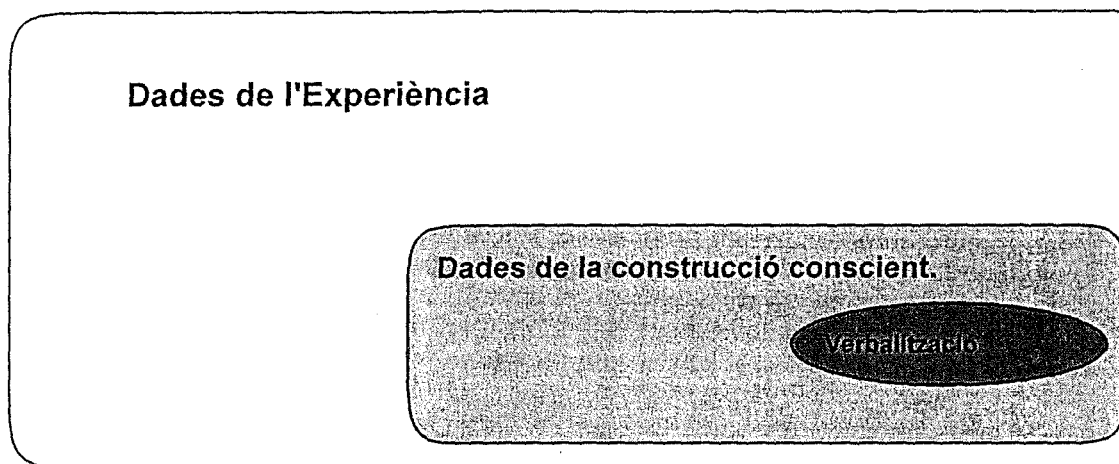
L'Educand s'expressa amb paraules, però també amb productes i amb comportaments. Si busquem la coherència entre els tres canals d'expressió, penso que augmentem les nostres possibilitats de comprendre i ser eficaços en l'ajuda.

El producte, el comportament o la paraula troben sentit en la persona, no només en la seva consciència. En la interioritat de cadascú hi podem descobrir molts elements de creixement i progrés, elements que potser són decisius en el fer de les persones sense sortir de la sàvia foscor de l'experiència no conscient.

La persona és molt més que la seva consciència. Per això als Educadors ens ajuda pensar que cadascú té recursos per afrontar els seus problemes i reptes del viscut [3.3.]. Recursos que no sempre es troben a mà, en els constructes conscients; a vegades cal desvetllar-los, explicitar-los. En aquest projecte, la verbalització esdevé una via gairebé imprescindible.

La paraula arrela en una consciència i en una experiència. És un signe, un indicador. Ens interessa més el referent de l'emissor que no pas la paraula en si mateixa. Ras i curt, l'important no és el que entenc sinó el que l'Educand diu i, potser, vol dir.

Fig. 6.- De l'experiència a la paraula.



8.4.- El Metamodel lingüístic.

L'efecte de les paraules en les persones, tant pel que fa al seu diàleg intern, com extern, constitueix un punt central per a la intervenció educadora i per a la comprensió del tipus d'experiència que la persona està vivint. Persones amb gran habilitat en l'ús del llenguatge per a l'ajuda, com Milton ERIKSON, Virgínia SATIR, Carl ROGERS, Fritz PERLS, etc, aconseguen resultats pedagògics i terapèutics sorprenents, gairebé màgics.

"Las palabras son anclas de experiencias sensoriales, pero la la experiencia no es la realidad, y la palabra no es la experiencia. El lenguaje está por lo tanto, a dos movimientos de la realidad. Discutir sobre el significado real de una palabra es casi como discutir que un menú sabe mejor que otro porque usted prefiere la comida de ése. La gente que aprende una lengua casi siempre sufre un cambio radical en la forma que tiene de pensar sobre el mundo." ¹

"El lenguaje verbal se realiza lógicamente a través de las palabras , pero éstas no poseen significados, en sí mismas, son las personas las que les confieren el significado." ²

Rebem paraules dels Educands. I ells reben les nostres. Això es produeix en un context. La paraula s'acompanya de mímica, gestos, distàncies i orientacions en l'espai, elements suprasedgmentals, ... Recordem les microconductes [7.4] que hem descrit més amunt, així com l'orientació de la persona en el context. [1.5 i 4.8.3]. És a dir, la paraula esdevé un element més en el flux de la comunicació; al meu entendre, un element decisiu per aclarir, precisar, comprovar hipòtesis i, sobretot, per ajudar.

Quan el producte de l'Educand no és el que ell vol, segurament caldrà invitar-lo a comprendre el seu procés, potser caldrà posar atenció a les estratègies que utilitza o preguntar-nos pels valors o criteris que confereixen ordre i coherència als seus actes i decisions, ... En aquest projecte el llenguatge em sembla fonamental.

¹ O'CONNOR J.-SEYMOUR J. (1990) "Introducción a la programación neurolingüística". Urano. Barcelona, 1992. Pàg. 138

² MARROQUIN M- VILLA A. (1995) "La comunicación interpersonal". Mensajero. Bilbao. Pàg.31

"... il me paraît indispensable de rappeler que pour comprendre et analyser le déroulement de l'action, il n'y a pas que les verbalisations. Au contraire, les verbalisations viendront souvent en complément aux informations qu'apportera ce qui est observable (si il y a un observateur), et les traces de la réalisation de l'action (brouillon, résultats intermédiaires encore visibles)." ¹

"La verbalisation de l'action ne se fera pas sans aide, pour l'obtenir il y faut une médiation, un guidage, une aide." ²

Ajudar l'Educand a verbalitzar, en el record, la seva experiència d'aprendre, esdevé una actuació pedagògica bàsica. La dificultat amb la qual toparem és la de poder servir-nos de l'eina lingüística, amb les cauteles necessàries, coneixent-ne les possibilitats i tanmateix les giragonses i paranys.

Tot i que no pretenc, en aquest treball, escriure un tractat sobre el llenguatge, necessito, per aclarir el que projecto, donar resposta a algunes qüestions sobre com funciona la paraula en la interacció.

Tornem un moment a l'estructura que he esbossat abans [8.3.4.]. Hi ha dintre la persona un arxiu enorme d'experiències, el qual conté tota la seva història, tot allò que ha vist, sentit, tocat, ...

Una part d'aquesta experiència ha estat estructurada lingüísticament. Però només una part. Hi ha moltíssims elements viscuts que no podran, per ara, ser parlats. Però hi són i, alguns d'ells, amb una influència extraordinària en el nostre fer diari.

"... si el lenguaje se basa en nuestras percepciones y en nuestra experiencia del mundo des del momento en que comenzamos a adquirirlo, nuestras percepciones nos son devueltas ampliamente influenciadas por el lenguaje". ³

"El lenguaje determina, en efecto, nuestra manera de pensar. Por ejemplo, el francés es una lengua que utiliza muchos sustantivos. Las personas que tienen este idioma como lengua propia tienen una visión del mundo más próxima a un conjunto de cosas que de procesos e interrelaciones. "

Además, el lenguaje determina aquello que podemos pensar o percibir. " ⁴

8.4.1.- La construcció del propi mapa.

E. 8.16.-

Conec un mestre interessat en la recerca Arqueològica. Una de les experiències que acostuma a proposar als seus alumnes consisteix en observar i remenar meticulosament un metre quadrat de terreny fins a una profunditat de deu centímetres. Els Educands "reben", en grups de tres o quatre, un espai assenyalat i se'ls demana que mirin bé què hi troben. Usen lupes, raspalls, garbells, galledes, ... i altres estris. Les descobertes solen ser abundoses i, sovint, soprenents.

Els nois i noies exploren un terreny en el qual han jugat, passat, trepitjat, ... dotzenes de vegades. En tenen una representació mental, la qual es modifica lògicament en explorar i compartir i el petit territori des d'una altra òptica. Ara tenen temps per fixar-se en el cadàver de mosquit, el pinyol de préssec, el tros de terrissa, el tipus de sòl, ...

¹ VERMESCH P. (1994) "L'entretien d'explicitation en formation initiale en en formation continue". ESF. Paris. Pàg. 19

² VERMESCH P. Op. Cit. Pàg. 18.

³ CAYROL A.-SAINT PAUL J. (1984) "Mente sin límites". Robin Book, Barcelona, 1994. Pàg. 107

⁴ CAYROL A.-SAINT PAUL J. (1984) Op. Cit. Pàg 25.

La imatge, el constructe mental, que els Educands tenen en iniciar l'experiència es va concretant i perfeccionant a mesura que descobreixen i integren "nous" elements perceptius.

Quan, en la meua feina d'Educador, rebo un grup d'alumnes, crec que visc una experiència similar. D'antuvi "són" alumnes. Amb això ja en tinc prou per relacionar-me amb ells. A mesura que ens "explorem", la nostra representació mútua s'anirà perfilant en una direcció determinada.

És evident que no podem explorar tots els metres quadrats de bosc, d'un a un. Ni tan sols en podem explorar un "del tot". Sempre ens quedaran més coses per trobar i descobrir.

Necessitem abstraure elements, contruir conceptes vàlids per a molts metres quadrats de bosc. Allò que hem construït mentalment en un context, esdevindrà teoria aplicable "a priori" a un altre context. Per jugar a fet i amagar, no necessitem massa informació sobre el subsòl.

Les persones realitzem una sèrie d'operacions a l'hora de construir, a partir de l'experiència, la "nostra" realitat. Els Educands "construeixen" la seva aula, els seus amics, les diverses tasques que els proposem, ... Basteixen categories, conceptes, relacions, i els donen sentit d'acord amb els seus valors personals.

Els conceptes són molt pràctics. L'Educador es construeix a si mateix, construeix la seva feina, construeix l'aula, els Educands, ... Són mapes del real. Conceptes fets en altres contextos i que la persona fa servir per llegir i orientar-se en cadascuna de les noves situacions que viu.

A l'hora d'entendre'm amb el món necessito realitzar algunes operacions sobre la informació que rebo, per tal de fer-la útil, adient al meu sistema neurològic i a les meves necessitats personals.

1.- Em convé definir-me **lleis generals**, útils per orientar-se en molts contextos. Com més general, més pràctic, diria jo. I puc acabar amb afirmacions tan grolleres com "*Tots els X són iguals*", la qual cosa té moltes probabilitats de ser falsa, almenys en part.

La meua representació d'un Banc concret, conegut i experienciat, em serveix també per la Caixa i per organitzar la majoria d'activitats en qualsevol oficina d'una entitat bancària.

"*Tots els alumnes són ganduls*", podria pensar jo. I, lògicament per a mi ho "són", mentre les dades d'experiència no em facin pensar altra cosa. De totes maneres, ja m'espavilaré a l'hora de percebre per tal que això no passi.

2.- Necessito establir un **ordre en la complexitat** de les dades del medi. No puc posar-ho tot en el mateix pla, de forma aditiva. Necessito establir prioritats, jerarquies en la informació, que em permetin filtrar allò secundari i no perdre'm allò rellevant.

L'ordre no és quelcom objectiu. En gran part, l'he creat jo. Potser compartint-lo amb altres. Però no es tracta d'un ordre "necessari", en el senti filosòfic del terme.

3.- Quan prenc una decisió ho faig amb el supòsit que el món no canviarà. Necessito una **estabilitat**, una possibilitat de preveure per tal de fer projectes i anticipar resultats i objectius.

4.- És evident que no ho puc percebre tot. La meua construcció ha de refusar elements de l'experiència, **filtrar-los**. El meu cervell no em permet entendre'm de forma individualitzada amb tots i cadascun dels elements del medi.

5.- Tot i que no puc conèixer la veritat necessito la veritat. He d'establir supòsits, causalitats, profecies, ... **Necessito creure**. Una actitud absolutament hipotètica i escèptica no em permetria viure. Ningú no pot assegurar que el dia d'avui sigui seguit per la nit. Però no podríem fer gaire res si no ho prenguéssim com una certesa.

6.- ...

E.- 8.17.-

Imaginem una persona en qui tenim confiança en el sentit que podem deixar al seu costat la nostra cartera sense perill de que desaparegui o ens doni un ensurt. Estem anticipant el comportament d'aquesta persona. I no hi ha manera d'estar segurs de la nostra "veritat". Ens comportem com si la nostra opinió fos certa, garantida i gairebé infalible.

Un dia, una altra persona amb qui mantenim una certa relació i que també ens mereix confiança, ens posa en guàrdia. Ens fa saber que troba poc intel·ligent la nostra confiança gairebé total. I ens explica un munt de "fets" que fonamenten la seva opinió.

¿Deixarem ara la nostra cartera al seu abast amb la mateixa tranquil·litat d'abans?

Segurament la nostra representació haurà canviat. Hem incorporat dades noves a l'esquema anterior i, lògicament, modificarem aspectes del nostre comportament. Però, ben segur, acceptarem que "el real" no ha canviat. Ens estem relacionant amb el mateix entorn, percebut amb uns altres significats.

Davant la complexitat del real les persones necessitem realitzar com a mínim tres grans tipus d'operacions mentals en la construcció del nostre mapa:

a.- En primer lloc ens cal **reduir**, simplificar, eliminar dades. En el mapa no hi és tot. I això és molt interessant per als Educadors. Un Educand, i nosaltres mateixos, actua d'acord amb el seu mapa del real. Una modificació del context no suposa necessàriament una modificació del mapa. En canvi un enriquiment de la representació sí que sol obrir opcions noves d'experiència, si volem en el mateix context aparent.

b.- En segon lloc ens cal **generalitzar**. De la dificultat per escriure correctament un parell de dotzenes de paraules en català, se'n pot desprendre un posicionament que implica tenir dificultats amb l'Ortografia. Si no obtinc bones qualificacions llavors és que no sóc intel·ligent: no puc obtenir-les en cap àmbit del coneixement.

Les lleis, però, tenen excepcions i és aquí on els Educadors intentarem actuar, quan la llei construïda no ajuda l'Educand. Davant una llei general de caire limitador, penso que els Educadors podem portar l'Educand cap a copsar l'excepció, que és quan precisament els seus recursos funcionen bé. Es tracta d'enfocar els problemes cap a les solucions.

Un alumne a qui no agraden les Matemàtiques, serà convidat a buscar una activitat Matemàtica agradable. L'Educand amb problemes ortogràfics, guiat per l'Eduador, iniciarà la recerca d'aquelles paraules i frases que pot escriure amb seguretat i de forma correcta.

c.- En tercer lloc ens cal **reconstruir**. Les dades del real fonamenten les nostres hipòtesis sobre el món i sobre nosaltres mateixos. Creences, suposicions, valors, ... esdevenen organitzadors dels nostres mapes i, d'escreix, l'ordit aa partir del qual s'organitzen i tenen sentit els nostres actes i decisions.

És a dir, quan parlem amb un Educand, estem en contacte amb el seu mapa, el que ell fa servir per entendre's amb l'entorn. I aquest mapa és una part de la seva experiència, una abstracció, no pas una còpia del real.

La metàfora del mapa em sembla adient. En el mapa no hi és tot; la majoria dels símbols són generalitzacions, tots els rius són blaus, totes les ciutats rodones, ... ; apareix un mapa completament diferent si es tracta de carreteres o de camins de muntanya. L'interès i els valors del constructor pesen en la selecció i ordenació de les dades.

8.4.2.- El mapa i el territori.

E.-8.18.-

Estic viatjant en cotxe per un país poc conegut. Acabo de sortir d'una ciutat i he pres una carretera que em portarà a un lloc determinat, segons el mapa de carreteres. Abans d'iniciar el camí he fet una previsió de l'itinerari, en quin punt deixaria la carretera principal, quines localitats creuaria. Dintre el meu cap, hi ha uns referents que em permeten anar comprovant si estic en el camí correcte.

Després d'uns quilòmetres, a la dreta de la carretera, apareix un rètol indicant-me una cruïlla que em portarà al lloc on vull anar. No és l'itinerari que jo havia previst. El meu punt per deixar la carretera es troba uns quants quilòmetres més enllà.

M'aturo i consulto el mapa. La cruïlla que tinc davant no hi figura. Què faig? Segueixo amb l'itinerari previst o prenc el que m'ofereix el rètol?

Crec que l'Educand viu situacions anàlogues en el seu procés d'aprendre. Ell té un "mapa" mental per actuar. S'ha fet un itinerari.

Però, en l'experiència pràctica, contextualitzada, les coses són unes altres. Apareixen cruïlles imprevistes. I algunes realment poden ser molt interessants i útils per a ell.

M'agradaria fer algunes aplicacions metafòriques a partir d'aquesta petita narració.

1.- Per poder fer ús del camí, necessito tenir-lo en el mapa, o posar-l'hi a mesura que visc l'experiència. Per més gros que sigui el rètol, si no el veig i el valoro, no existeix com a opció possible.

2.- Si l'he "après", quan torni a passar pel mateix camí, podré traçar un itinerari amb més opcions. Ara la cruïlla existeix i puc sortir de la carretera per un altre lloc.

3.- Podria ser que, en la meva anticipació de l'itinerari, m'hagués equivocat de camí, que la meva elecció fos incorrecta i em perdés. El camí adient, suposem-ho, és el que marca el rètol de la cruïlla. El mapa pot estar

equivocat. Si no incorporo la informació nova i em segueixo guiant pel mapa, segurament tindrè problemes. És més pràctic qüestionar-lo.

4.- Per més que algú em digui que d'un lloc a l'altre es tarda només deu minuts, m'entossudiré en discutir que es necessita mitja hora. I és cert, per a mi. Jo utilitzo un altre itinerari i això no ho hem explicitat.

Aplicuem la metàfora al procés d'aprendre. L'Educand traça el seu camí, a partir de la informació del mapa. Es pot equivocar d'itinerari i, encara que camini molt, segurament no arribarà al seu destí amb l'esforç adient. També es pot anar de Girona a Barcelona passant per Lleida, evidentment, però llavors la distància que caldrà recórrer serà molt gran i segurament ens costarà força més decidir-nos o motivar-nos a emprendre el viatge.

L'Educador, per orientar la seva ajuda, necessita comprendre quelcom del mapa de l'Educand. A partir d'aquesta comprensió podrà ajudar-lo a trobar dreceres, corregir els seus itineraris, a esdevenir més eficaç.

He caigut moltes vegades en l'error d'intentar ajudar un Educand sense pressuposar que actua a partir del seu mapa del real. Llavors li he demanat coses impossibles per a ell, malgrat que jo les entenia com a naturals, normals, fins i tot senzilles.

Encara que no compreguem el model del món de l'Educand, existeix, i ell el necessita per orientar les seves decisions i projectes. En un primer pas, penso que ja faríem una bona feina si suposéssim l'existència d'aquesta representació i ens interesséssim per ella.

Ens convé admetre que la nostra comprensió dels models mentals de l'Educand serà sempre inacabada i fragmentària. Copsem detalls, aspectes, elements, certament útils, però la complexitat que els recolza i els dóna sentit, en bona part, se'ns escaparà sempre.

És sobretot per això que vull tractar alguns aspectes del llenguatge, els quals, en considerar-los i relativitzar-los ens poden ajudar a entendre. Les persones actuem i parlem des del nostre "mapa". Ara bé, ni les paraules, ni les accions esdevenen missatges amb una semàntica precisa.

Partim del que conscientment creiem que volem dir, del nostre model del món. Però no diem exactament el que volem dir. Tampoc sembla massa raonable esperar que el missatge serà entès sense sorolls ni distorsions.

Mirem-ho pel cantó del receptor. L'Educador rep una verbalització de l'Educand. La reconstrueix segons el seu propi mapa del real, li atorga sentit, li atribueix una intenció, ... Espontàniament, sense massa reflexió, en escoltar una verbalització, procedim a descodificar-la, evidentment, amb el nostre codi. No en tenim cap més.

"... cuando interactuamos, cada uno de nosotros lo hacemos viendo las acciones propias y las de los demás, según un distinto ángulo de referencia. Cada uno ve sus propias acciones a la luz de sus propias intenciones, pero vemos las de los demás a la luz del efecto que ellas producen en nosotros. El reducir el vacío interpersonal supone hacerse conscientes de la auténtica intencionalidad de las personas que interactúan". ¹

La verbalització necessita un subjecte, el parlant. I aquest s'orienta en el seu món, hi fa projectes, el valora. En construir el missatge verbal, l'emissor haurà hagut de sotmetre's a unes limitacions imposades per l'eina lingüística.

Per exemple, la linealitat. És impossible trametre dos missatges alhora. Cal col·locar un element darrera l'altre en una sintaxi determinada. El lèxic escollit té naturalment la seva importància, i la causalitat, explícita o implícita, i els pressupòsits que recolzen les afirmacions sobre el real, etc, ...

¹ MARROQUIN, M.-VILLA, A. (1995) "La comunicación interpersonal". Mensajero. Bilbao. Pàg.34.

En rebre un text o una frase ens convé pensar que segurament no tramet allò que entenem en un primer moment, sinó moltes més coses, amagades en els recons de les paraules, la sintaxi, el lèxic, l'ordre del sintagma, ... [8.4.1]. I això sense entrar en el terreny dels elements suprasedgmentals o en la situació de comunicació.

1.- En primer lloc, el text és una **selecció, un indicador**, del que bateja en la consciència de l'emissor. Del que tenim a la consciència en trametem una part molt petita. El llenguatge és lineal, un element darrera l'altre. Sovint la representació mental és visual, simultània, global. Cal seleccionar els elements a trametre. Cal tammateix ordenar-los. La sintaxi d'una imatge i la d'un text oral o escrit són molt diverses.

Per tant em sembla obvi que el missatge serà necessàriament incomplet. Pinzellades d'elements més o menys suficients per a que el receptor pugui reconstruir, amb els seus propis materials, allò que l'emissor volia trametre.

No puc sostreure'm a la temptació de parlar dels exàmens escrits. El professor corrector no rep el que sap l'alumne; rep un missatge verbal, una fracció del que l'alumne pensa i pot representar-se en la seva consciència. La lectura que realitza el professor el porta a fer-se una representació seva, amb el que ell sap, a partir del que "expressa" l'Educand. I, lògicament, la pot confondre amb el que realment ha après.

En un examen jutgem, com a molt, el que l'alumne "ens" diu, no pas la seva representació conscient del contingut, i molt menys encara la seva riquesa experièncial. I, per acabar-ho de complicar, el que diu l'Educand és llegit i completat d'acord amb materials personals del lector. El text de l'examen té sentit en el món cognoscitiu del qui el rep i el jutja.

En un primer moment crec que no hi ha massa dubte que el missatge que m'arriba de l'Educand sempre ha sofert una garbellada. Només el que passa pels forats del garbell selectiu m'arriba. I amb aquests elements he de construir.

2.- En segon lloc, el nostre model mental suposa una **simplificació**. El món és massa complicat per copsar-lo del tot. A l'hora d'expressar-nos trametrem tan sols un esquema de la realitat, un esquelet coherent, però molt més senzill que les dades del real. El que de veritat importa és que és el nostre.

L'avaluació que he transcrit més amunt [E. 8.14] em sembla una mostra evident del que dic. La mestra redueix en Martí a unes línies d'observació. Podria haver escrit tones de paper i no hauria acabat de descriure tot el que "és" l'Educand, en el cas que pogués percebre'l.

En simplificar el món, els significats es distorsionen. Si li pregunto a la mestra fins a quin punt n'està segura que la incapacitat d'atenció d'en Martí afecta **tots** els aspectes del seu treball, potser s'ho pensarà dues vegades. No m'estranyaria rebre la resposta habitual: "*Home, no t'ho prenguis al peu de la lletra; són maneres de dir.*"

3.- Entre la consciència i el missatge lingüístic s'han produït dos processos: una reducció o selecció de les dades i una simplificació dels significats. S'han establert categories, causalitats, pressupòsits, ... per tal de poder fer codificables els continguts.

Ahora s'han produït **generalitzacions**. Elements que podien ser adequats a un context i a una persona han esdevingut generals, per a tots els contextos o per a tots els exemplars de la categoria X. La generalització té una funció econòmica: la mateixa llei, norma, creença, val per tota una

gamma de fenòmens o situacions. No cal tenir en compte els detalls: només que algun aspecte ens permeti categoritzar, tot seguit tenim a mà allò que val per tots els elements de la categoria.

Però, a més, la persona hi ha posat el seu ordre. La mestra d'en Martí tramet alguns dels seus pressupòsits, valors, atribucions de causalitat, ... És a dir, distorsiona les dades i les ajusta al seu model de creences.

Em sembla que tots tres processos són inevitables. El llenguatge i el cervell humà exigeixen reduccions, simplificacions i generalitzacions. El que ens interessa als Educadors és que aquests fenòmens tenen conseqüències significatives, algunes molt positives; altres de bloqueig, facilitadores del fracàs i la inhibició.

En les meves converses amb els Educands, sobre els seus productes, comportaments, creences, valors, ... m'han comunicat molts elements en els quals basaven la seva orientació en el context pedagògic. Es tracta de "realitats" pensades, que no es corresponen de ple amb l'experiència viscuda pel propi Educand. Una atribució errònia de causalitat pot paraitzar una persona en la seva recerca i el seu aprenentatge. Certs tipus de generalització fan pràcticament impossible la presa de consciència de recursos propis, reals i d'utilitat clara.

En el missatge parlat o escrit hi podem descobrir tanmateix l'empremta d'aquestes transformacions: la supressió, la generalització i la simplificació. Les descriuré amb més detall en un intent de fer-les operatives en el procés d'ajuda estratègica.

8.4.2.- Les informacions absents.

Si el missatge verbal no conté la informació suficient per comprendre'l, el receptor se sentirà incòmode i reconstruirà el que li falta amb materials de la pròpia experiència. O, si pot, demanarà al seu interlocutor la informació que necessita. En el cas que s'adoni de la manca de dades.

Expressar-se per escrit sol ser una tasca difícil. L'emissor no pot preveure el context de lectura del receptor. Desconeix le seves imatges mentals, les que donaran sentit al que ell escriu. Ha de suprimir molts elements. Selecciónar els encertats no sempre és fàcil. S'arrisca a produir un text incompreensible, massa esquemàtic, o carregat de detalls que avorreixin el lector.

Quan l'Educand s'expressa, o el col·lega del Claustre, o qui sigui, elimina elements del missatge, els dona per suposats o no els considera importants. L'Educador, en descodificar, tendirà a omplir els buits amb materials propis. I, suposarà, que ha comprés bé; que el que ell "pensa" és el mateix que el que "diu" l'Educand.

E.- 8.19.- (Març de 1980)

Una aula de Bàsica. Setè nivell. Estem compartint opinions i lectures sobre un conflicte que viu el grup. Els alumnes s'hi senten implicats. S'apassionen. La discussió és el model d'intercanvi que predomina. Simetria entre dos subgrups oposats. L'escalada s'inicia, apareix el neguit, augmenta el volum de les veus, el to esdevé agut, les rèpliques s'acceleren, ... Crec que no anem bé.

Demano la paraula. Espero uns moments per tal que tots ens tranquil·litzem una mica. Necessitem resoldre el conflicte i hem emprès una via que no ens durà on volem anar. És el que penso.

- *Vull fer una proposta. A partir d'ara, seguirem el debat, però amb una condició: Cadascú, abans d'exposar el seu punt de vista, farà un resum breu del*

que s'acaba d'exposar en la intervenció anterior, .. i l'anirà corregint fins que qui l'hagi expressada hi estigui d'acord.

A la segona intervenció, ens quedem encallats. L'orador de torn no aconsegueix resumir el que ha dit el company que ha parlat abans. L'emissió tenia massa elements suprimits per fer-ne una recepció mínimament compatible.

El grup deriva cap a un altre debat: "Ens entenem? O potser és que no ens escoltem prou bé?"

Ah, una cosa!. Vàrem resoldre el conflicte molt aviat. Era una *altre conflicte*, molt diferent del que ens plantejàvem.

Penso que va molt bé tenir al cap algunes pistes que ens puguin indicar que les supressions dels missatges són exagerades; que estem en perill d'entendre naps per nefes.

8.4.2.1.- La supressió simple.-

A la frase, al missatge, li falta quelcom. "No me'n surto", per exemple, és un indicador ben reduït d'una experiència; un traç d'una imatge, que ens deixa amb la pregunta a la punta de la llengua: "De què?". L'Educador demana a l'Educand la informació que ell ja té construïda en el seu món intern, però no la comunica.

Els Educands, sobretot els més petits, acostumen a enviar molts missatges esquemàtics d'aquest tipus. La frase és incompleta. A vegades falta el subjecte, a vegades els complements, a vegades algun adverbi que ens ajudi a precisar el que vol dir l'emissor.

Una frase habitual a les aules és la que sol pronunciar un Educand, amb l'exercici a la mà i potser amb certa cara de pena: "No ho sé fer".

L'Educand envia un missatge molt difícil de comprendre bé. Malgrat això, he observat com, sistemàticament se li dona una resposta que en suposa la perfecta comprensió: "Vine, que t'ho explicaré".

Imaginem que l'Educador qüestiona el missatge: "En quina cosa vols que t'ajudi? Quin tros pots fer tu tot sol? Què vols que faci jo? ..." L'Educand, davant de cadascuna d'aquestes intervencions ha de treballar interiorment. Se sent convidat a fer-se càrrec del seu procés d'aprendre. Exercirà segurament l'autoavaluació. Descobrirà elements amagats, no vistos, en la seva experiència: hi ha aspectes de l'exercici que pot resoldre i aspectes que no, necessita un tipus determinat d'ajuda, ... En qüestionar les supressions, estem convidant l'Educand a recórrer a la seva experiència i a buscar-hi els elements necessaris i a integrar-los com a elements reflexionats, conscients.

8.4.2.2.- La supressió del referent.

El llenguatge fa referència a la percepció o l'experiència que tenim del món. A vegades l'Educand sap de què parla però no ho comunica. Sense adonar-nos-en podem arribar a conversar de coses diferents, amb els mateixos mots.

En aquest cas l'Educand, o l'Educador, fa ús de termes no específics, en llenguatge metafísic, o molt tou.

"No sé llegir", m'han dit alguns nens i nenes. Darrera d'ells els pares ho certifiquen: "És cert, no sap llegir". Segurament pares i fills s'estan referint a experiències o activitats diferents. Només d'escoltar uns moments, ben segur que apareixeran referents diversos. Els pares entenen que llegir és prendre un text i dir-lo en veu alta sense encallar-se ni

cometre errors. El fill pensa que, per exemple, llegir bé vol dir no perdre el punt en la lectura col·lectiva que es fa a l'escola.

Els Educadors caiem sovint en aquest error de supressió. Utilitzem termes inespecífics com poden ser *l'interès, l'ordre, l'atenció, el saber, ...* El referent que tenim no es manifesta i no és gens estrany que alguns Educands es quedin tancats en la paradoxa de buscar quelcom que no sabem què és i, per tant, amb moltes dificultats per saber si ho han trobat.

Si no compartim bé els referents, poden produir-se disfuncions en la comunicació. A vegades amb unes quantes marrades l'Educand se'n surt i arriba a descobrir-lo; a vegades la cosa es complica i fa patir.

Les paraules inespecífiques, sense referent mínimament compartit, crec que ens haurien de posar en guàrdia. Poden donar molta feina innecessària. I sobretot, deixeu-m'ho dir, poden ser una font de malestar seriós tant per als Educands com per les persones que intentem ajudar-los.

E.8.20.- (Abril de 1996)

L'Eduard està fent vuitè d'EGB. La seva mare li ha proposat una entrevista amb mi per compartir la seva vivència a l'escola. El desencadenant han estat les darreres qualificacions.

El noi es mostra obert, simpàtic, receptiu, col·laborador. És una d'aquestes persones que cauen bé, amb facilitat per establir contacte.

La mare, que també assisteix a l'entrevista, em mostra el butlletí de qualificacions. L'Eduard es fa el distret, com si no el preocupessin. La mare em sembla tensa. La informació que em facilitarà més tard ho certifica.

L'Eduard parla de l'Escola, aparentment tranquil, com si no fos cosa seva. Explica com li va, es mostra crític, diferencia diversos aspectes i els valora.

L'escolto tan bé com sé. Evito qualsevol mena de pregunta. Vaig reformulant el que diu portant-lo cap al terreny del viscut, del context real, on, penso, la memòria se sent més còmoda i el punt de vista és més associat a l'experiència.

A poc a poc l'Eduard descobreix i expressa una vivència de sisè d'EGB. Abans, ell no troba, en els seus records, cap mena de dificultat acadèmica. Aprèn, se'n surt, treballant poc, segons diu. A sisè li demanen que estudiï. Cal que generi una disciplina extraescolar per realitzar una feina que la professora identifica amb el mot "estudiar". L'Eduard ho intenta i no ho aconsegueix. Se li oblidia la informació "estudiada", es neguiteja, s'avorreix, li costa centrar l'atenció, ...

A casa i a l'escola li plantegen una solució: concentrar-se més. L'Eduard, que no se sent amb dret de contrariar els pares ni els mestres, mira de fer-ho. Normalment amb por de no recordar el que ha estudiat, amb mandra, ...

Quan analitzem el que significa estudiar per ell, apareix una manera de fer que no lliga amb la seva forma d'aprendre. El que ell entén per "estudiar" no li facilita el que pretèn, que és aprendre i assolir l'èxit acadèmic que necessita. Això sí, diu que estudia massa poc, i "creu" que estudiant més se'n sortiria. Alhora accepta que no "pot" estudiar més.

En entrar en aquest terreny l'Eduard canvia totalment d'actitud. S'enfonsa i accepta i descriu la seva desorientació i impotència vers el que vol i li demanen.

Li proposo una experiència d'estudi. Es tracta d'aprendre un esquema que jo li faig davant el seus ulls. Ell està tranquil. Mentre escric l'esquema no li dic que vull que el memoritzi. Ell mira i prou.

Un cop he acabat l'esquema, el deso en un calaix i ofereixo a l'Eduard un full de paper igual al que he usat jo. Llavors li demano que escrigui l'esquema. Ho fa a la perfecció, de punta a punta, amb tots els detalls.

A continuació li proposo memoritzar unes paraules en anglès o una llista de números, el que ell vulgui. Escull els números. Li'n proposo tres, de tres xifres cadascun, escrits en vertical en un full. Com jo esperava, no ens en sortim. Ara ell és mana aprendre, no oblidar res, posar-ho a la memòria, i, naturalment desconfia del seu poder.

Tots plegats revivim l'experiència de l'esquema per aprendre el procés d'estudiar de l'Eduard. A poc a poc. Després l'apliquem a les dues assignatures on ell troba dificultats. Els indicadors microcomportamentals manifesten una relaxació progressiva. Ell mateix certifica que "ara" sap què vol dir "estudiar".

8.4.2.3.- La supressió del segon terme de comparació.

E.- 8.21.- (Setmana Santa de 1992)

Va ser una experiència força desagradable. Vaig aprendre la lliçó i, per ara, no he tornat a caure en el parany.

A l'escola, com una espècie d'honor, l'APA em va demanar que fes de jurat en un concurs de dibuix. Cinc persones: un pintor, un arquitecte, una decoradora, un membre del consistori, i jo.

Haviem de fallar uns premis. Pilonos de dibuixos. A mi m'agradaven tots. Les altres persones escollien els millors, però ningú no deia en què eren millors. La cosa va acabar potser de l'única manera possible: elegint cadascú els que creia millors i a veure si coincidíem.

No vàrem coincidir, però ens vàrem atipar de debatre i no entendre'ns. Llavors vàrem fallar. Ja n'hi havia prou. Calia decidir, no? Doncs, vinga, decidim, i que sigui el que Déu vulgui.

E.- 8.22.- (Maig de 1994)

- *El millor que pots fer és deixar el futbol, Joan.*- És l'afirmació ben intencionada d'uns pares vers el seu fill. N'estan ben segurs. El noi no diu res, espera. I jo no ho entenc.

Em falta el segon terme de la comparació. Qüestiono:

- *Deixar el futbol és millor que què?*
- *Es que si no deixa el futbol no té temps per estudiar.* - la mare.
- *Per a en Joan és millor dedicar-se a estudiar que jugar al futbol.*
- *És que no es poden fer totes dues coses. No té temps.*
- ...

La comparació sense segon terme i/o sense criteri ens pot embolicar la comprensió de mala manera. Si no qüestiono la frase puc comprendre qualsevol cosa que hi encaixi. I n'hi ha milers.

En les avaluacions, els Educadors, a vegades, també caiem en aquest parany. "*Ha millorat*", diem, sense precisar en què, ni en referència a quin producte o conducta. Per ajudar és bo que els Educands prenguin consciència dels seus progressos, que els coneguin bé. Si em diuen en què he millorat i com ho aprecien, jo també puc descobrir com millorar més i com ho sabré que milloro.

E.8.23.- (Març de 1996)

Estem treballant en una escola sobre el projecte d'avaluació que volen que s'integri en el projecte Curricular.

El debat és molt viu, gairebé acalorat. Hi ha un problema difícil de resoldre: ¿Quin alumne considerem millor, el treballador o l'espavilat? Amb unes altres paraules: ¿L'alumne que ha fet un esforç considerable mereix una bona qualificació o, el que la mereix, és el que obté bons resultats acadèmics encara que no li suposin cap mena d'esforç? O són tots dos els qui la mereixen? Però, si és així, quin significat tindrà la qualificació? ...

Em sembla una situació paradigmàtica de la manca de referents compartits en la comparació. El curiós és que normalment ens dediquem a discutir i debatre el judici avaluador, sense posar atenció al que ens fa pràcticament impossible posar-nos d'acord: els criteris i valors que cadascú fa servir.

Els docents normalment podem formular una llista clara dels alumnes millors i també dels que veiem més coixos. Tots els altres formen un bloc on és molt difícil establir un ordre. Ens falten altres referents per a la comparació. Si no els establim, crec que els nostres missatges corren un alt risc de ser mal interpretats.

8.4.2.4.- Els verbs no específics.

Si pregunto a un alumne com ho sap que ha après quelcom gairebé sempre em constesta amb verbs d'aquesta mena: "*Ho penso, ho recordo*". En el capítol 6 he fet una èmfasi especial sobre el procés. He afirmat que l'Educand té un cert poder en la seva direcció. Per això és tan important comprendre i especificar els verbs, les accions, els processos. Ens permet despertar recursos personals per incrementar la llibertat i el poder de la persona.

Quan l'Educand diu que "*pensa*", a la seva experiència hi trobarà molts elements per descobrir com pensa. Aquest procés de metacognició, d'incorporar al mapa unes opcions de pensament, unes estratègies, em sembla fonamental en el progrés de cadascú. Però si em quedo amb el verb inespecífic "*penso*", tinc molt poques possibilitats d'esbrinar quina és la meua manera còmoda i eficaç d'executar aquesta acció que anomeno "*pensar*".

Preguntes com "*Quan?; On? De quina manera?; Amb qui?; Amb quins recursos?; ...*" ,al meu entendre, poden desencadenar processos interesantíssims de descoberta personal. Més endavant parlaré de com focalitzar la recerca i l'autorecerca de recursos i opcions personals.

Al cotxe, a la ràdio, (estem en període de campanya electoral, 1996) acabo de recollir i remarcar l'afirmació d'un polític que retrata aquest fet d'una manera molt clara: "*Actualment, hi ha un canvi de valors molt important. (sic)*". I, sense respirar, ens regala una parrafada de cinc minuts en els quals dona per suposat que tothom l'ha entès.

Si el que pretenc és comprendre el mapa conscient del polític, ho tinc força complicat. Si no el qüestiono, fins i tot puc votar-lo. No costa gens estar-hi d'acord, encara que pensi el contrari que ell pel que fa a "*valors*", "*canvi*", etc.

8.4.2.5.- Qüestionament de les supressions.

Si pretenem comprendre ens caldrà demanar a l'Educand que ompli els buits que deixa en el seu missatge. Com?

1.- Davant la supressió simple demanem a l'Educand les dades que manquen. Estem focalitzant la seva atenció cap a àrees de l'experiència poc presents en el seu constructe mental reflexionat. Sovint es tracta de completar la frase: falta el subjecte, o la circumstància de lloc, o ...

2.- A vegades el que no tenim clar és el referent. L'Educand parla amb mots que no el precisen. No sabem, de veritat, de quina cosa està parlant. Convé buscar-lo aquest referent, demanar a l'Educand que el precisi, amb llenguatge seu, concret.

- *Em costa estar atent*, - diu l'Educand. La frase és només una pinzellada. Falten moltes dades per poder-la comprendre. Però sobretot no podem saber a quina mena d'activitat s'està referint l'Educand. Intentarem ajudar-lo a precisar el referent: què li passa, què fa, quan, on, de quina manera recondueix l'activitat, ... Preguntes com "*Voldries dir-me què fas quan estàs atent?*", ens poden portar a explicitar quina mena d'activitat personal està pensant i potser revivint l'Educand quan manifesta que li costa estar atent.

3.- Ja hem esmentat abans, en un petit diàleg hipotètic [E.8.22], com podem qüestionar i posar en el territori del reflexionat el criteri de comparació i el segon terme de la mateixa, quan no és explicitat.

4.- Davant les paraules, sobretot els verbs, no específiques, és bo comprovar si realment entenem el mateix que l'Educand. Va bé contextualitzar, concretar, i sobretot fer referència a la "conducta interior", al que la persona està fent dintre seu. [7.4]

8.6.2.- Les limitacions de la generalització.

Els alumnes, davant el nou professor, en un primer moment, tendeixen a comportar-se com ho feien abans, amb una altra persona. Es tracta d'"un" professor, un exemplar de la categoria. Tots els professors són iguals, en principi. La meua relació amb ells es fa a partir de construccions mentals anteriors.

Generalitzar ens ajuda a ser operatius, però alhora ens tanca opcions possibles. Tenim com un "xip" que apliquem a un grup de contextos, situacions, persones, de forma unívoca, considerant-los com una categoria.

Es tracta de posar uniforme a les coses o les persones que no en porten. I així és més còmode orientar-se. En generalitzar estem atents a allò que marca la categoria, no pas a allò que individualitza cadascun dels elements que la componen.

Al meu entendre, la generalització, és tan útil com traïdora. Un Educand pot desenvolupar el mateix posicionament vers "tots" continguts d'una matèria. Si és positiu, segurament li serà d'ajuda; si és negatiu, tindrà problemes per percebre allò que defuig la categoria. Ben segur que hi ha coses en la matèria que mereixen un altre tipus de posicionament. I l'Educand en té experiència.

En el treball pedagògic, sovint ens convé partir de generalitzacions utilíssimes, és a dir, orientar l'acció i l'ajuda d'acord amb trets compartits per tothom. En preparar una reunió de treball, per exemple, ens pot anar molt bé prendre consciència d'allò que ens unifica a tots, allò que necessitem i que ens facilitarà la feina: que les persones se sentin còmodes, acceptades, valorades, ... ; potser fent ús d'un llenguatge tou, on la generalització permeti a cadascun dels presents desenvolupar els seus records i les seves vivències.

Exposaré quatre manifestacions lingüístiques de la generalització. A partir d'elles podem inferir, hipotèticament, generalitzacions en el mapa del real que s'ha construït la persona.

Algunes, esdevenen una limitació seriosa per a l'aprenentatge. Són aquestes les que, almenys a mi, em preocupen. Altres, val la pena usar-les, estratègicament, precisament per estimular el creixement i l'aprendre.

8.4.3.1.- La nominalització estàtica.

Comparem aquestes dues afirmacions: "*En Jordi és una persona agradable*". "*En Jordi es comporta de forma agradable per a mi*". En un primer cop d'ull, poden semblar sinònimes. No crec que ho siguin. Manifesten dues menes de constructe mental. En la primera l'Educador afirma quelcom permanent, essencial. Veu en Jordi com una persona agradable, que ho estat i ho serà en el futur. És així. Es tracta d'un tret essencial. Res a fer.

En la segona l'Educador manifesta una opinió diferent. En Jordi es comporta d'una manera determinada. Descriu un comportament, no pas l'essència, la identitat. El context, els seus valors personals, els seus projectes, segurament ens el podrien explicar.

En Jordi pot pensar que "és" agradable o que "es mostra" agradable. En el primer cas no existiran, per a ell opcions de canvi: "és" d'aquesta manera. En el segon es veu en procés, es tracta de quelcom que ell realitza, no pas de quelcom que, fatalment, "és".

Nominalitzacions com *la intel·ligència, l'educació, l'atenció, la motivació, el respecte, el treball*, poden ofegar les persones. Són concebudes com entitats estàtiques. Quan en realitat es tracta de processos i realitzacions personals. Resulta bastant complicat "posar atenció". És força més senzill i pràctic "estar atents". En el primer cas, he de pensar que hi ha una cosa anomenada *atenció* que jo poso, o no. En el segon estic desenvolupant un tipus d'activitat.

Apart l'ús de mots inespecífics, que poden ser molt traidors, les nominalitzacions en el nostre àmbit, crec que s'expressen sobretot per mitjà de dos tipus d'estructura superficial del llenguatge força fàcils de detectar:

Primera: La substitució del "fer" pel "ser" en la producció lingüística. Es tracta de l'error lògic que suposa transferir al terreny de la identitat o l'autoconcepte elements que corresponen al terreny del comportament.

Aquesta substitució o error de nivell, practicat pels educadors, fàcilment és copiat mimèticament pels Educands. Ells també diuen que són *nerviosos, ganduls, intel·ligents, ...* en lloc de dir-se que es comporten en segons quins contextos d'aquesta manera. En el seu model del món ho incorporen com a real, indiscutible. Un filtre que farà fora de la percepció un piló de dades que podrien qüestionar-lo.

Potser on apareix més clara la nominalització és en els diagnòstics: *Aquest noi és intel·ligent, treballador, un bon alumne, ...*

Segona: L'ús de noms que signifiquen accions, en lloc dels verbs corresponents. L'acció, el devenir, passen a ser coses, elements estàtics, fets i intocables. He pogut comprovar reiteradament la descàrrega que manifesta un Educand quan reformulo el que ell diu fent-lo passar del nom al verb, potser de la condemna inapelable a la llibertat personal.

E.8.24.- (Julio de 1995)

- Sóc molt manta jo, un gandul.
- D'acord, saps fer el gandul, oi?
- És que ho sóc,
- I n'estàs ben convençut.
- I tant. Tothom t'ho pot dir.
- I tu vols fer el gandul.
- És que ho sóc. Sóc així jo.
- Tu saps com ets. Un gandul.
- Clar, ...
- Però jugues a futbol i, m'has dit que t'hi senties bé, ...
- Sí, és on jo estic bé. M'agrada jugar a futbol.
- I com es fa per jugar a futbol fent el gandul?
- No te'n fotis, home.
- M'agradaria molt saber-ho. No deus suar mai, ni córrer, ...
- És que el futbol és una altra cosa,
- Quan jugues a futbol ets gandul?
- ...

Vàrem acabar rient. Ell, amb un sentiment de descans; jo més aviat amb ganes de cantar victòria. També ens ha de tocar alguna vegada als educadors això de pensar que tenim èxit.

Vaig poder comprovar-ho al cap d'un mes i mig. L'Educand en preguntar-li de nou si és gandul respon: "Ara faig el gandul quan jo vull". En aquest període ha realitzat un objectiu que creia impossible: aprovar totes les assignatures que tenia pendents,

Aquest noi, a poc a poc, va descobrint que no és inapelablement un gandul. És una persona que sent mandra, que, en algunes situacions es motiva fatal, que a vegades anticipa el fracàs i es desanima, ... Com tothom, més o menys.

8.4.3.2.- Els quantificadors universals.

"Sempre he d'estudiar molt per aprendre qualsevol cosa". L'enunciat inclou dos quantificadors: "Sempre" i "qualsevol". En el mapa mental de l'emissor s'ha generalitzat quelcom. Els quantificadors ho indiquen.

Ben segur que el mateix emissor, en explorar la seva experiència, trobarà excepcions. Ha après coses importants sense cap necessitat d'estudiar. Per a certes adquisicions no ha necessitat cap mena d'esforç.

"Sempre", "mai", "ningú", "tothom", "pertot" ... són indicadors d'una possible generalització, en funció de la qual la persona actua. Si "ningú no em valora", ho tinc força negre per buscar quines persones aprecien el que faig i el que sóc.

"Ho perdo tot. Sóc un desordenat". Quina mena de comportaments i opcions d'experiència esdevenen impossibles a partir d'aquesta "realitat mental"? L'emissor "és" desordenat i, per tant, ho perd "tot" i "sempre".

E.8.25.- (Gener de 1995)

- El meu fill no estudia mai. Sempre està als núvols.- Em fa saber la mare de l'Eusebi.

El noi, 13 anys, setè d'EGB, diu que és fals, que la seva mare només el veu i el recrimina quan ella creu que no estudia, però que ell hi posa ganes i fa la seva

feina. També manifesta una certa rancúnia vers els renys de la mare. Els troba injustos i desproporcionats. És això el que l'ha fet acceptar l'entrevista. N'està tip de no poder convèncer la mare.

8.4.3.3.- Els operadors modals, de necessitat i de possibilitat.

Segurament si penso que "*He d'estudiar molt per aprendre qualsevol cosa*", deduiré que no "*és possible*" aprendre amb bons sentiments, sense malestar, amb treball, que comporta fatiga certament, però no neguit, por, avorriment o altres vivències similars.

Com en les ideologies [2.2], en el nostre mapa mental hi figuren opcions possibles i altres que no les hi considerem. Aquestes difícilment seran actualitzades. Romandran en la consciència com aspectes potser desitjables d'experiència, però alhora tancats com a opció al nostre abast.

Hi ha un altre operador modal potser més traïdor que el de possibilitat. Em referixo al de necessitat o obligació. "*Cal que ...*"; "*Haig de...*"; "*No puc no fer ...*"; En el llenguatge es tradueix una orientació de l'acció, habitualment rígida i poc contrastada amb la realitat. Hi ha Educands que se senten obligats a obtenir qualificacions brillants, que s'obliguen a si mateixos amb una violència esfereïdora.

L'Anàlisi Transaccional parla de gravacions, d'introjeccions de conductes i normes de caire acrític, algunes molt útils, protectores; altres demanen una revisió crítica, adulta, per la via del racional.

L'operador modal de necessitat o d'obligació sol indicar una norma que la persona practica, sense consciència de "norma". Es tracta d'una autoobligació integrada, probablement des de molt abans, però que no és fàcil eliminar o reconstruir críticament. Porta una càrrega en profunditat de "culpa" o malestar si no es segueix.

E.8.26.- (Març de 1996)

Marta. 17 anys. La seva demanda d'ajuda apunta cap a millorar el rendiment acadèmic. Diu que li costa molt centrar l'atenció. En qualsevol moment perd el fil del que fa i es desorienta. A continuació genera una autocensura. "*Ha d'estar atenta*".

Alhora manifesta que "no pot" estar atenta. La seva distracció és avaluada com un error personal, una manca de voluntat.

La paradoxa em sembla evident. "*Cal que faci quelcom que sé que no puc fer*". Afegim-hi un tercer component: és que a més "*cal que obeeixi*", "*no puc decidir pel meu compte*". No és estrany, penso jo que la Marta, demani ajuda per consell mèdic.

8.4.3.4.- Les lleis sense autor.

"*Tothom ho sap que sense colzes no anem enlloc*". "*Si no estudies almenys un parell d'hores diàries no pots tenir èxit*". Es tracta de lleis aplicades per la via ràpida. No hi ha manera de parlar-ne amb l'autor. No n'hi ha d'autor, vénen de l'aire.

"*Els bons alumnes estan atents a les explicacions dels professors, fan els deures, no interrompen la classe, ...*". Heus ací una bona llei per aplicar tranquil·lament i sense problemes de consciència. També sense cap fonament explícit que en garanteixi l'encert o l'adequació.

Una llei d'aquesta mena em fa pensar en les utilíssimes rutines que fem servir a diari per guiar l'acció. L'Educand les manifesta en el seu parlar. A vegades n'apareixen que condicionen fortament el seu procés d'aprendre. Com algunes de les que hem esmentat més amunt.

Penso que es manifesten molt sovint en forma de manaments impersonals. "*S'ha de fer això o allò*"; "*cal fer-ho d'aquesta manera*", ... No hi figura cap esment al context, ni a la finalitat, ni als condicionants personals, ni a molts altres elements que em semblen fonamentals a l'hora de comprendre un procés d'aprenentatge.

La llei és generalitzada. Vigeix en tot lloc i en tot moment d'una categoria de situacions. Però sobretot no té autor explícit. "*Això no es fa*", afirma l'Educador. En el cas que l'Educand demani per quines raons, tenim moltes probabilitats d'acabar en conflicte o exercint el poder.

8.4.3.4.- Qüestionament de les generalitzacions.

Les generalitzacions són lleis o conceptes que s'apliquen a tota una categoria de fenòmens o situacions. Hom pren allò que ha après en algun altre context i ho realitza en l'actual, amb més o menys adaptació a les peculiaritats del context. Un Educand que, als cinc o sis anys, topa amb dificultats a l'hora d'iniciar-se en la lectura, pot generalitzar l'experiència, en el seu mapa mental, a totes les situacions de lectura. Llavors ens trobarem una persona amb "dificultats", construïdes interiorment i generalitzades.

Qüestionar la generalització gairebé sempre implica buscar l'excepció, posar-la davant els ulls de l'Educand i, sobretot, ajudar-lo a prendre consciència de l'èxit i, si pot ser, de com l'assoleix.

1.- La nominalització estàtica ens convida a traduir-la en procés. La manifestació de l'Educand "*Sóc gandul*" és relançada per l'Educador en forma de verb: "*Tu saps fer el gandul, oi?*". Estem canviant el nom pel verb, la cosa per l'acció.

Estic completament convençut que no hi ha persones, per exemple, "desmotivades". Hi ha Educands que es manifesten d'una manera que hem conceptualitzat com a "desmotivació". Fan de desmotivats, i cadascú d'una forma personal.

2.- Un dels qüestionaments que més m'ajuden en la meua intervenció pedagògica és el dels quantificadors universals. "*No sé escriure bé*", pot suposar un mapa mental del qual s'ha suprimit, en la verbalització, el quantificador "*sempre*". Puc fer una intervenció preguntant "*Sempre?*" i apareixerà una actitud de autorecerca per part de l'Educand. També li puc demanar que escrigui el seu nom i preguntar-li si "*sempre*" comet errades ortogràfiques.

3.- Els operadors modals de necessitat o de possibilitat poden il·luminar vies d'ajuda pedagògica si els qüestionem per tal que l'educand els comprovi en la seva experiència personal. Conec Educands que s'ho passen molt magre excutant la "*necessitat*" d'una qualificació màxima, en tot i per a tot. "*Han d'aconseguir un Excel·lent*". Anticipen grans catàstrofes si no l'assoleixen.

Normalment aquesta mena d'operadors apareixen en forma d'autoobligació. Es verbalitzen amb perífrasis del tipus "*cal que ...*" "*haig de ...*". Són operadors que tanquen tanmateix possibilitats que poden ser molt interessants, fins i tot necessàries per a la salut i l'aprenentatge: "*Si he de ... llavors no puc ...*"

Observem que aquesta mena d'operadors solen expressar-se com a lleis sense autor. "S'ha de..." "Cal que...". No s'explicita l'origen del manament o de quina manera i amb quins fonaments s'ha pogut definir possibilitat.

Un qüestionament que sol ajudar és al següent: "Què passaria si...?" És a dir, convidem l'Educand a experimentar la possibilitat nova i, conscientment, a avaluar-ne les conseqüències.

3.- Els Educands apliquen i s'apliquen moltes lleis sense autor. "Em porto malament perquè parlo a classe", em diu un vailet de vuit anys. Ell suposa que parlar a classe és quelcom incorrecte. No compleix la llei. Però tampoc no pot negociar-ne la modificació. No existeix l'autor en el seu mapa mental.

"A qui pots demanar per parlar a classe quan ho necessites?" "Qui ho mana?" "Què passa quan parles?", ... al meu entendre poden esdevenir intervencions oportunes per obrir opcions en el mapa mental de l'Educand.

8.4.4.- Les distorsions semàntiques.

L'Educand, com qualsevol persona, necessita atribuir significats al que l'envolta. Hi ha companys agradables, que l'ajuden i altres que no. Algunes matèries són "fàcils"; altres potser "perilloses".

Els significats, les teories del món de cadascú, els conceptes que utilitza, no són necessàriament constructes certs, contrastats amb l'experiència i les dades objectives en un procés d'avaluació lògicament correcte. Cadascú té les seves manies, executa els seus valors, decideix d'acord amb les seves creences.

En el procés d'aprendre els Educands han construït significats, han donat sentit personal als components percebuts del medi. En la verbalització apareixen aquests posicionaments i valoracions personals. Quan un Educand descriu el que fa i el que espera, està orientant-se en els seus significats, i no tant, per exemple, en la programació d'objectius dels seus pares o dels seus professors.

8.4.4.1.- Relació de causa-efecte. Creences.

Imaginem una porta. M'estic esperant perquè no tinc la clau per obrir-la. Mentre tant em puc anar posant nerviós. Necessito entrar el més aviat possible. Però "sé" que m'he d'esperar que algú arribi amb la seva clau.

És una situació imaginable. Tot i això, hi ha un fet que potser se'ns ha escapat. Donem per suposat que he provat d'obrir la porta sense la clau. ¿I si estava oberta i m'estic esperant innecessàriament?

"Les Matemàtiques em posen nerviós". L'Educand n'està ben convençut. I, suposo, potser espera que les Matemàtiques deixin de posar-lo nerviós.

Sembla molt evident l'error en el raonament, el qual al porta a conclusions poc exactes i limitadores. S'estableix, en el mapa conscient, una causa per a un fet i la persona actua d'acord amb aquesta suposició.

Quan demanem als alumnes que ens expliquin com entenen ells el que els passa, més de quatre vegades fan atribucions de causalitat d'aquest tipus. "Estic davant de la porta, suposant que necessito una clau per obrir-la. Mentre tant no comprovo si està tancada o no". L'examen de l'experiència em portaria a poder entrar: el mapa mental, en canvi, fa que em vagi posant nerviós mentre espero que algú m'obri la porta.

Davant una conducta o un producte, demanem a l'Educand com se l'explica ell, quina causalitat hi veu, a què atribueix l'encert o la manca d'encert. Molt sovint hi ha errors clars d'atribució, que li bloquegen la millora.

La persona no sempre es veu com autora de la seva conducta o dels seus productes. N'atribueix l'origen al medi, a la intel·ligència, o a altres coses exteriors, no seves.

Qüestionar la relació causa-efecte és un bon mitjà per obrir portes obertes, però que "semblen" tancades. Les tenim tancades en les nostres "teories" personals, descontextualitzades, extretes de l'experiència i comprovades continuadament en la nostra percepció filtrada de les dades del viscut.

E.8.27.- (Gener de 1.995)

L'Eloi afirma: "*Si estudio més aprovaré el curs*". La causa del fracàs és la quantitat d'estudi. Per tant l'Eloi estudia més. I no aconsegueix aprovar el curs.

L'experiència, però, no l'ajuda a modificar el seu mapa pel que fa a causalitat. Pensa que ha estudiat poc. Busca unes classes extraescolars i es dedica a estudiar més hores que abans. El resultat no millora gaire.

Els pares de l'Eloi comparteixen la causalitat: "*És que si l'Eloi no estudia no pot tirar endavant*." I afegeixen: "*Si ell no vol estudiar, no hi ha res a fer*". Segona causalitat discutible: Estudiar depèn de la voluntat.

És evident que necessitem creure en circuits causals que ens expliquin el que passa i ens permetin actuar. Polsant l'interruptor s'encén el llum i girant la clau al pany aconsegueixo obrir la porta. Són causalitats tan pràctiques com evidents. N'hi ha d'altres que, en el procés d'aprendre, poden fer molta nosa. I a més no necessàriament són certes. Es poden qüestionar, i jo crec que val la pena fer-ho.

8.4.4.2.- *Lectura del pensament.*

"El mestre em té mania". "Els companys es riuen de mi." "El mestre creu que no ho faré be". Heus ací un altra distorsió semàntica de gran pes en el condicionament del procés d'aprendre. Les tres afirmacions anteriors són senzillament impossibles: si no és que ens atorguem la capacitat de llegir el pensament dels altres.

Els pares diuen "*És que no vol fer-ho; tant se li'n dona*", "*només pensa en l'esport*", ... Potser és veritat, però potser no. L'Educador ja té prou feina intentant comprendre el seu propi pensament com per, a més, donar-se el dret de llegir el dels altres.

En les avaluacions escrites que els professors formulen a l'entorn del rendiment acadèmic dels alumnes hi podem trobar amb abundància "lectures de pensament". Crec que són un mal negoci: no ajuden gaire l'Educand i, a més, poden crear conflictes de comunicació, com a mínim, desagradables.

Els consells, els diagnòstics, les prescripcions d'actuació arelen molt sovint en processos de lectura de pensament. Crec que és un error greu en el procés d'ajuda pedagògica. L'Educand difícilment se sent escoltat. Optarà per protegir-se, per exemple, callant.

Molts pares i mares m'han expressat el seu malestar en no poder conèixer prou bé el que pensen els seus fills i filles. Els ho pregunten i, lògicament, no obtenen respostes satisfactòries. El que no manifesten gairebé mai és quina mena de resposta donen a l'aportació del noi o de la noia; gairebé podem assegurar que la critiquen, interroguen, la reconstrueixen amb el seu codi mental i, a continuació, jutgen, llegint el pensament dels fills.

8.4.4.3.- Equivalències complexes.

Es dona per fet i provat que dues experiències diferents signifiquen el mateix per a la persona. "Si X llavors Y"; "Si miro el professor quan explica és que estic atent". "Estudiar és avorrit". "Qualsevol situació d'examen em portarà a viure una sensació de neguit i malestar". ...

D'un Educand callat, reflexiu, amb gust pel silenci i la imaginació, és fàcil passar a un noi inhibit, que no participa, ...

A vegades m'agrada provocar el personal amb una equivalència evident però que contradiu allò normal i esperat: "Per tenir èxit acadèmic l'important no és estudiar; és aprendre."

La resposta, davant la provocació sol ser quelcom així: "Però, com aprens si no estudies?" En els mapes compartits l'equivalència estudi-èxit acadèmic es dona per feta. He entrevistat molts nois i noies amb un èxit acadèmic clar. Cap d'ells estudia gaire; això sí, aprenen molt i bé. Allà on apareix la diferència és en la seva manera d'estar a l'aula, la gestió dels seus recursos i capacitats, l'autoavaluació que saben desenvolupar amb eficàcia, l'anticipació de resultats volguts i amb la confiança d'assolir-los, ...

En la verbalització de l'Educand, si l'Educador afina l'orella, hi descobrirà equivalències construïdes i ordenades en el seu model del món. El fet d'obtenir resultats acadèmics migrats pot equivaler a poca intel·ligència, manca d'interès personal, incapacitat per comprendre, o, també, a una voluntat clara i precisa d'assolir el que aparentment no sembla gaire desitjable.

8.4.4.4.- Pressuposicions.

E. 8.28 .-

- Si vols, t'ajudo a buscar una manera fàcil de preparar l'examen.- diu l'Educador.

Per tal que l'enunciat sigui quelcom coherent, cal acceptar uns quants pressupòsits com a certs. Alguns prodrien ser els següents:

- Si deixo a les teves mans la decisió de rebre ajuda o no, et sentiràs més poderós i capacitat, més responsable de la teva actuació i el teu rendiment.
- Hi ha una manera fàcil de preparar l'examen.
- Pots trobar-la.
- Jo t'hi puc ajudar.
- Preparar un examen no és necessàriament quelcom difícil o incòmode.
- ...

Pràcticament, qualsevol enunciat en necessita d'altres, suposats, per poder ser quelcom coherent i intel·ligible. L'Educand parla des dels seus supòsits, els quals no sempre són facilitadors de l'aprendre. Ens podem trobar amb lleis sense autor, equivalències complexes, lectura del pensament, generalitzacions suposades, ...

"En l'aprenentatge de les Matemàtiques, en Martí segueix tenint problemes de memorització". L'afirmació és d'una mestra sobre un alumne. Per tal que la frase sigui coherent, en el mapa cognitiu de la mestra hi ha d'haver certes informacions que, tot i que no es diuen, cal suposar-les; no s'expressen però són necessàries per entendre la frase: Una d'elles és que en Martí ha tingut abans problemes de memorització.

En parlar, les persones trametem els nostres supòsits. Allò que pensem és manifestat de forma indirecta i, a mi em sembla força evident, rebut per l'Educand, si bé amb dificultats per fer-ne una comprensió adient.

E.8.29.- (Abril de 1996)

Mantinc una entrevista amb una família: el pare, la mare, una noia de 18 anys i un noi de 13. Han decidit acudir tots quatre al meu despatx, segons explica el pare, perquè estan preocupats per en Marc. No el veuen tranquil i satisfet. A l'Escola no acaba de sortir-se'n. N'han parlat junts moltes vegades i no troben la manera d'ajudar-lo. A més, el fet incomoda a tothom. A casa no hi ha l'ambient que tots volen, el que tenien abans, fa una any, més o menys.

Els materials que aporten són tots del passat. Detall a detall, ajudant-se els uns als altres, van refent l'experiència del darrer any on hi ha un canvi d'escola d'en Marc, unes dificultats viscudes per la germana, ja superades, una mare excessivament preocupada i una demanda a un psicòleg per tal que els ajudi.

Després d'escoltar-los a tots, em dirigeixo a en Marc i li demano com se sent en aquest moment, després d'explicar tota la història. Em diu que bé. Li proposo una ajuda per orientar els seus estudis i li demano que esperi uns dies a decidir si l'accepta o no.

A partir d'aquí, seguim explicant-nos els fets, fent hipòtesis, escoltant el que pensa cadascú. L'ambient em resulta molt agradable. Intueixo que a ells també.

En aquest moment decideixo canviar el temps dels verbs que utilitzo. És a dir, seguirem parlant del mateix però ara ho faré posant els fets en el passat i diferenciant-los del present i del futur. Abans passaven unes coses que no volíem, abans. Ara estem aquí. El futur serà ... farem, ens trobarem, ho decidirem, ...

Al cap d'uns minuts tots cinc estem usant els verbs d'aquesta manera. Ja no tenim un problema. El teníem, i ara l'estem començant a resoldre.

L'entrevista era prevista per a una hora i mitja. L'he de tallar jo després de dues i quart. Les manifestacions microcomportamentals indiquen un benestar i una empenya cap al futur que a mi em fan estar molt bé.

L'avaluació dels pares, en una segona entrevista, en la qual no vénen els fills, és que en Marc ha tornat a cantar, cosa que no feia des de fa temps, se'l veu tranquil i confiat. L'ambient familiar ha iniciat el canvi, en petites coses, però que es noten.

Modificar el temps del verb canvia els pressupòsits dels quals partim. *"Em poso nerviós; em sento incòmode"* recolzen en "veritats" diferents a *"Em posava nerviós; em sentia incòmode"*. Aquesta segona verbalització indica quelcom passat, que pot repetir-se certament, però que es troba en el passat, abans de la paraula "FI", la música i els títols de crèdit habituals. Estem en una altre pel·lícula.

8.4.4.5.- Qüestionament de la semàntica.

E. 8.30.- (Abril de 1996)

La Roser té catorze anys. Primer de BUP. Una noia molt maca: esvelta, alta, morena, amb una llarga cabellera, ... una silueta de model. A l'Institut el seu rendiment acadèmic és pràcticament nul.

Els pares, persones treballadores, amb poca preparació acadèmica, em demanen ajuda. La Roser a casa, segons ells, es mostra inaguantable, antipàtica, malhumorada, de tracte molt difícil, la qual cosa genera en la família un malestar general.

La situació s'ha anat complicant a mesura que passaven els mesos d'Institut. S'ha complicat tant que la Roser ha arribat a la conclusió que necessitava al gun tipus d'ajuda i orientació.

Segons ella, els companys i companyes l'insulten i ella respon aguantant-se, mirant de no fer-los-hi saber el patiment que li provoquen. A casa, es deixa anar i surt tot que s'ha anat aguantant a l'escola.

Li proposo, a l'entrevista, que formuli un objectiu, quelcom que ella desitja i que la faria feliç. "Que no m'insultin". Insisteixo sobre l'objectiu per tal d'intentar que la Roser estableixi una direcció de creixement "seva". No ho aconseguixo.

L'Experiència de la Roser em serveix per mostrar la necessitat de qüestionar els significats. Ella no es fa càrrec de res. Són els altres, els companys, els pares, jo mateix, els que li hem de resoldre les dificultats. Com si fòssim omnipotents.

En l'entrevista, ella m'explica un fet que em sembla important: La Tutora, davant d'un conflicte de grup com el que viu la Roser, ha iniciat un treball d'ajuda en el sentit de demanar als companys que evitin l'insult. L'efecte ha estat immediat: Tres d'ells han parlat amb la Roser i li han manifestat que no podien ni sospitar que l'estaven fent patir.

Intueixo, i després em sembla que ho puc comprovar, que una de les causes del problema és la conducta de la noia: no manifesta als altres el que li està passant; s'ho amaga. Els companys generen una pauta de comunicació realment desagradable per a ella, però no hi posen la mala intenció, ni poden copsar els efectes que té. No obtenen una resposta adient per orientar-se.

La relació causa-efecte que hi veu la Roser necessita una revisió, si és que volem créixer i modificar el sistema de comunicació. Mentre no la qüestionem ens està tancant la possibilitat de canvi i aprenentatge.

L'Educador ajuda l'Educand a passar pel sedàs de la lògica i el raonament la seva construcció de significats. Allò que pensa pot ser erroni i, així, barrar-li el pas a la descoberta. La Roser, crec jo, necessita prendre consciència del seu paper en la relació i descobrir el seu poder per modificar respostes i intervencions.

Hi ha alguns punts interessants que val la pena qüestionar i aclarir en el model del món de l'Educand.

1.- En primer lloc, les seves atribucions de causalitat. Només d'enfocar-les amb claredat l'Educand pot fer descobertes interessants i útils. N'hi ha una, però, que em sembla fonamental: establir la pròpia responsabilitat en el procés. "Responsabilitat" no vol dir "culpa"; es refereix a l'àrea de poder de cadascú, a la seva força personal en relació a la de l'entorn. [7.6]

La Roser ho té difícil, si no canvia de percepció pel que fa a la causalitat del que passa. Ella no s'inclou en el procés. Es tracta de coses que "fan" els altres. Llavors, què pot "fer" la Roser?

M'agrada distingir dues grans menes d'orientació: el *projecte personal* i la *resposta al medi*. He trobat molts Educands els quals utilitzen continuament l'expressió "No ho sé" quan els convidem a valorar, opinar, planificar, ... en una paraula, *decidir*. Entenc que poden ser persones que "responen" al medi; la seva actuació i els seus projectes es desenvolupen com a formes de fer desencadenades per fets exteriors.

Alhora trobo Educands que dissenyen el propi projecte i l'articulen en el context. Ells tenen la iniciativa. Més d'una vegada, a l'aula, he fet una oferta de treball i m'he trobat amb la resposta madura i sòlida de l'alumne que em fa saber que ell tenia prevista una altra mena d'activitat.

2.- "Com ho saps que jo penso això?; Com ho saps que els teus amics no volen que juguis amb ells? Què t'ho indica?... " Aquestes preguntes poden ajudar l'Educand a comprovar fins a quin punt les seves idees i actituds són garantides pels fets.

He demanat moltes vegades als Educands que comprovessin de forma directa i personal les seves afirmacions sobre el que els altres pensaven. Estic segur que els ajuda. I m'ajuda.

3.- És molt divertit i tanmateix útil sotmetre les equivalències complexes al sedàs de la lògica: treure'n conclusions, buscar-ne excepcions, formular hipòtesis explicatives, exagerar-les i treure-les de context, ...

4.- L'Educand tramet el que pensa del món i d'ell mateix amb el que diu, i amb el que no diu. L'Educador fa el mateix. Davant l'afirmació o l'enunciat de l'Educand podem preguntar-nos per quines premisses necessita. Aquestes premisses poden ser les vigues mestres de la seva manera d'estructurar la seva representació del real.

8.5.- La pràctica del metamodel lingüístic.

Quan vaig conèixer el metamodel lingüístic, em va semblar massa complicat per fer-lo servir. Em trobava en el graó 3 de l'aprendre [1.12]: era conscientment competent, i encara. Els hàbits en l'ús del llenguatge pesen molt. Mentre estem en comunicació no és possible aturar-se i fer l'anàlisi de cadascuna de les jugades amb la calma i els temps necessaris per prendre decisions reflexionades.

Tot seguit vaig adonar-me que, en la lectura i el diàleg espontanis, anava detectant **elements** que m'ajudaven a comprendre. Alguns eren realment importants, com la nominalització, els quantificadors universals, ... i, a més, me n'adonava amb certa facilitat.

Qüestionar-los em va permetre observar canvis interessants en els Educands, canvis que es manifestaven en les seves conductes i en el seus resultats i que ells valoraven molt. Descobrien recursos, es mostraven més tranquils, em sorprenien amb idees noves.

És a dir, es produïa una **introjecció del model**, els Educands aprenien a pensar els seus projectes d'una manera més creativa i, semblava, eficaç. L'estil de comunicació externa, no sé com, era internalitzat; els alumnes el feien servir en el seu llenguatge interior.

Això em va fer pensar que hi havia com a mínim tres maneres d'usar el metamodel:

1.- **El diàleg interior**, la forma de parlar-nos a nosaltres mateixos i de qüestionar el nostre model del món. Els Educadors necessitem el nostre mapa, com tothom. En l'ajuda pedagògica l'estem actualitzant. Em sembla lògic començar per nosaltres mateixos. És a dir, les nostres verbalitzacions ens poden ser útils precisament per descobrir allò que pensem i com ho pensem. I no em refereixo només a la verbalització dirigida als altres; m'interessa d'una manera especial el diàleg interior, la conversa que mentenim amb nosaltres mateixos.

2.- La descoberta de l'altre, qüestionant les seves supressions, reconsiderant les generalitzacions i pressupòsits, etc, ... El llenguatge em diu qui és l'Educand, com pensa, què espera, com es veu a

si mateix, .. En aquest sentit el metamodel té una funció d'**eina de diagnòstic**, de comprensió del model del món que l'Educand viu i utilitza per orientar les seves decisions i projectes.

3.- **L'ajuda a l'altre**. Almenys en dos sentits: per una banda el metamodel em facilita informació per tal de dissenyar la meua ajuda pedagògica; per l'altra és un recurs, penso que molt pràctic, per facilitar el procés d'aprendre: puc usar una generalització facilitadora, una suposició conscient, una supressió volguda en el sentit del llenguatge tou per a que l'Educand reflexioni, ...

M'agrada veure el metamodel com una espècie de "vademècum". Un rebost ple de recursos. No els usaré tots, ni fa cap falta, però sí que n'hi ha alguns que per mi seran decisius i m'oferiran bones opcions d'ajuda pedagògica. Segurament la persona que tinc al costat n'elegirà uns altres. Ambdós anirem creant el nostre estil de diàleg i ajuda.

Si hagués de suggerir un ordre en la recerca d'informació del procés d'aprendre de l'Educand, començaria pel tercer apartat, per comprendre i ajudar a comprendre la seva "teoria" del món. En aquesta direcció de treball potser el més adient fora estar atents a les distorsions semàntiques. Les creences, l'autoimatge, els valors de les persones solen aparèixer amb claredat en aquest enfocament

Tot seguit podríem posar la nostra atenció en les generalitzacions on podrem trobar les capacitats percebudes de l'Educand i tanmateix els punts de referència que dirigeixen els seus comportaments.

Acabariem posant atenció a les supressions. El retrat dels entorns percebuts, de les conductes i estratègies desenvolupades, l'ancorament de la memòria del viscut, són aspectes en els quals el detall i la concreció del context són indispensables.

8.6.- Plec de conclusions.

Parlar amb l'Educand suposa dues menes d'accions: escoltar i emetre. Escoltem per comprendre; emetem per perfilar la comprensió i també per ajudar.

En l'emissió, el missatge té dues funcions: relançar i orientar el pensament de l'Educand; i influir per tal que aprengui. L'Educador, amb la seva intervenció acompanya l'Educand cap a aquells elements del seu paisatge interior que, suposadament, poden ajudar a aprendre. Tant si vol com si no, l'Educador subratlla, emfasitza, comunica d'acord amb el seu model del món.

En la nostra pretensió d'Educar, de col·laborar en el procés de creixement i aprenentatge de l'alumne, intentem facilitar en l'Educand un procés d'autoexploració per mitjà del qual pugui incrementar les seves opcions en la presa de decisió i en la formulació de projectes personals.

Ens interessa d'una manera especial ajudar a integrar en la consciència de l'Educand aquells elements de la seva experiència que poden facilitar-li l'adquisició del coneixement. I entenem que, en aquesta empresa, la paraula i la interacció verbal poden tenir-hi un joc important.

En la verbalització, l'Educand trameta el seu model del món. L'Educador, responent amb visió estratègica, pretén comprendre, ajudar a comprendre aquest model, i influir per millorar-lo.

En comunicar-nos verbalment les persones estem construint missatges i, alhora, com a receptors, reconstruïm interiorment els que rebem del medi. En aquest dos processos, codificació-descodificació, es produeixen una sèrie de fenòmens, els quals, alhora, poden ser usats per a la comprensió i la recerca de la realitat mental de l'altra i per a l'ajuda estratègica.

A la fig. 7, ofereixo un resum del model. Crec que pot ser un bon instrument d'ajuda a l'hora de "llegir" el que ens diuen els Educands. Al mateix temps, pot ser utilitzat per recolzar la formulació d'hipòtesis i el disseny d'intervencions pedagògiques en àmbits molt diversos.

Fig. 7.- Metamodel Lingüístic.

Operació realitzada en la construcció del missatge.	Manifestacions	Intervenció d'ajuda.
REDUCCIÓ		
	Supressió simple	Demandar els elements que falten.
	Supressió del referent	Demandar a l'Educand les dades que ens permetin concretar-lo, descriure'l.
	Supressió del segon terme de la comparació.	Inquirir sobre el segon terme de la comparació i sobre el criteri o qualitat que es compara.
	Verbs no específics	Contextualitzar l'acció, explicitar-ne el procés, interio i exterior.
GENERALITZACIÓ		
	Nominalització estàtica.	Reformular el missatge, canviant el nom per un verb. Rellançar-la com una qüestió o una direcció d'autoexploració.
	Quantificadors universals	Qüestionar-los: "Sempre?" "Mai?" "Ningú?"...
	Operadors de necessitat i possibilitat	Buscar excepcions, qüestionar la necessitat, investigar les conseqüències, "I si no ho fas...?" ...
	Lleis sense autor	Recerca de l'autor i els fonaments de la "lleï". "Qui diu que ...?" "En què es fonamenta?" ...
DISTORSIONS SEMÀNTIQUES		
	Relació Causa-Efecte	Qüestionar la causalitat: "Sempre que X, llavors Z".
	Lectura del pensament	Induir l'Educand a descriure els referents en els quals els fonamenta.
	Equivalències complexes	Posar en qüestió l'equivalència: "X és el mateix que Z"? "En qualsevol situació o moment?", ...
	Pressuposicions	Plantejar-les a l'Educand per tal que les pugui avaluar, en la seva experiència, projectes, objectius, ...

Marc 3.-

El procés d'ajuda pedagògica.

9.- Posar-nos en relació.

M'agrada definir el pedagog com un professional del canvi. Els nostres "clients" són persones que desitgen ser més eficaces i felices, més poderoses, més lliures, més capaces, és a dir, en principi tothom: Poder parlar una llengua, resoldre un problema, atendre amb realisme i intel·ligència les pròpies necessitats, orientar-se en el medi laboral per trobar un lloc de treball, escriure un llibre, superar un repte que hom considera important, ... podrien ser algunes de les finalitats per a les quals les persones desitgem realitzar canvis.

Per atendre aquest repte d'ajudar a assolir un objectiu personal, penso que és essencial que els pedagogs estiguem disposats a desenvolupar dos grans grups d'activitats d'ajuda:

1.- En un primer moment, ens proposem comprendre i acceptar el que passa, la situació de partida, el com funcionen i es desenvolupen els fenòmens en un moment donat. L'Educador es pregunta per les motivacions, les necessitats, els objectius conscients, ... el significats de l'Educand manifestats en conductes, productes i, si té més sort o encert, en paraules.

2.- Alhora, no pas a continuació, ens estem preparant per intervenir, amb recursos que ajudin als Educands en el seu canvi desitjat. L'Educador suggereix, estimula, proposa, crítica, ... i ho fa amb intel·ligència, reflexivament, a partir d'uns plantejaments i un punts d'orientació que anomenem genèricament "teoria".

És en l'actuació pràctica, contextualitzada, amb persones concretes, on la Pedagogia troba la seva raó de ser. I aquestes persones viuen projectes, desitgen assolir objectius, resoldre necessitats.

Els Educadors volem compartir els objectius personals dels Educands, conèixer-los, aclarir-los, facilitar-ne l'assoliment. Aquesta és la nostra feina primordial, en el context o projecte que s'escaigui.

Una feina la qual exigeix, o suposa, alguna mena de contracte de comunicació que permeti a l'Educand expressar el que vol, el que l'angunieja, el que creu i, tammateix el que sent, per tal que esdevingui més poderós i eficaç, i alhora, pugui orientar l'estratègia de la nostra intervenció.

Voldria esbossar aquest contacte viu, personal, inevitablement filtrat per les meves ulleres i manies personals. Necessito parlar en primera persona, arrancar de la meva experiència, del meu viscut, per aixecar una mica el vol, no gaire, i intentar fonamentar alguna proposta compartible culturalment.

ÍNDEX

9.1.- Els escenaris.- 9.1.1.- Fer "existir" l'opció de demanar ajuda. 9.1.2.- Per què els Educands no usen l'opció de demanar ajuda. 9.1.3.- L'aula. 9.1.4.- L'entrevista formal. 9.1.5.- El grup. 9.1.6.- Les demandes específiques. **9.2.- Sintonia.** **9.3.- Les respostes de l'Educador: l'estil de contacte.** 9.3.1.- Resposta de solució. 9.3.2.- Ajuda moral. 9.3.3.- Qüestionament. 9.3.4.- Avaluació Moral. 9.3.5.- Interpretació. 9.3.6.- Comprensió empàtica. **9.4.- Protegir, criticar, ajudar. Graella d'intervenció.** **9.5.- Compartir objectius.** 9.5.1.- Un objectiu que val la pena. 9.5.2.- Objectiu afirmatiu, constructiu. 9.5.3.- Un objectiu en mans de l'Educand. 9.5.4.- Un objectiu ecològic. 9.5.5.- Un objectiu contextualitzat. 9.5.6.- Un objectiu realitzable., 9.5.7.- Un objectiu precís, avaluable. **9.6.- Demandes i objectius.-** 9.6.1.- El graó en el qual es viu la demanda. 9.6.1.1.- L'Educand no pot anticipar el que necessita aprendre. 9.6.1.2.- L'Educand coneix el que necessita aprendre. 9.6.1.3.- L'Educand ja és conscientment competent. 9.6.1.4.- L'Educand vol millorar una competència inconscient. 9.6.2.- Quatre direccions de l'aprendre.. 9.6.2.1.- Saber significa poder repetir mentalment dades de percepció. 9.6.2.2.- Saber equival a poder realitzar normes o tècniques prescrites. 9.6.2.3.- Saber vol dir disposar d'una representació mental apta per ser aplicada en situacions diverses. 9.6.2.4.- Saber és imaginar, reconstruir, fer personal el coneixement. **9.7.- Plec de conclusions.**

9.1.- Acostem-nos als escenaris.

9.1.1.- Fer "existir" l'opció de demanar ajuda.

La societat ens fa demandes als Educadors. Algunes d'aquestes demandes ens arriben per boca dels Educands o les persones que assumeixen, o els correspon, la responsabilitat d'acompanyar-los en el seu procés d'aprendre. Altres, més abstractes i generalitzables, sorgeixen en àrees de treball i decisió situades fora dels microsistemes educatius.

En aquest treball, m'interesso sobretot per les primeres, les que m'arriben en forma de demandes concretes, contextualitzades, plantejades amb més o menys concreció per part dels educands o de les persones que se senten responsables del seu creixement i aprenentatge.

La demanda pot originar-se en un malestar personal, la presència d'un obstacle, la identificació d'una incapacitat, la formulació d'un desig o un projecte. El nen, o l'adult, potser es lamenta, o es mostra abatut davant una dificultat, o expressa les seves ganes de tirar endavant un projecte, ... no sempre demana ajuda d'una manera explícita i concreta marcant-nos quin tipus de suport o d'orientació necessita. Sovint planteja la seva vivència de forma negativa: descriu el que vol que no passi, el que pretén evitar. L'Educand disposa d'un objectiu, però no pas sempre pensat i verbalitzable.

Imaginem un vailet de sis anys davant un conte escrit. Les il·lustracions l'atrauen. Imagina, evoca imatges internes. Vol llegir el text, esbrinar el contingut de la història. Possiblement desitja ajuda, si no se'n surt tot sol. La pot demanar o no. Atorga un significat al context, l'ha reconstruït i potser no "veu" cap mena d'ajuda possible. En el cas que li fem una oferta per encarrilar o facilitar el seu projecte, no és estrany que l'accepti i l'agraeixi.

El pedagog està atent a aquesta mena de demandes, apart de les que es verbalitzen d'una forma directa i formal. Davant una paraula d'ortografia difícil, l'Educand potser tira pel dret, intenta endevinar-la, ... l'escriu, sense aprendre-la. Necessita ajuda per fer esdevenir més útil la seva feina, però no la demana; probablement ni tan sols té consciència de poder-la demanar.

No podem buscar quelcom quan estem convençuts que no existeix. La cultura escolar i pedagògica pesa i no sempre la possibilitat de demanar l'ajuda que volem *existeix* en els contextos pedagògics. Potser seria una bona idea *instaurar explícitament la demanda de l'Educand com una opció habitual en el microsistema educatiu*. Al meu entendre, quan aquesta opció és usada pels Educands de forma natural i espontània, ja tenim molta feina feta.

E.- 9.1.- (Octubre de 1988)

En el grup-classe hi ha un bon nombre de nois i noies per als quals l'Ortografia és un veritable problema, si ens fiem dels seus resultats. Cometen moltes errades, els seus textos escrits mostren una presentació francament lamentable, ...

Hi ha, per mi, un indicador clar de progrés en el moment que els alumnes demanen que els escrigui a la pissarra la paraula que els porta problemes; o ho demanen als companys; o busquen i executen alguna altra forma seva d'establir la grafia correcta.

En aquest moment, entreveig un canvi d'estratègia decisiu: L'Educand es fa càrrec de la seva ortografia, l'avalua, destrua allò que domina d'allò que no domina, ... està aprenent en una direcció molt rendible.

En la relació Educador-Educand, convé que s'hi inscriu la demanda d'ajuda com quelcom valuós. En qualsevol escenari pedagògic, l'Educador se situa com a recurs, receptor de demandes, de qualsevol tipus de demandes. Algunes fins i tot podran ser ateses; altres només acceptades i tingudes en compte.

E.- 9.2.- (Octubre de 1977)

El grup-classe del qual sóc Tutor viu una cultura en la qual els alumnes segueixen la lògica d'esperar sempre la proposta de l'Educador per repondre-la, jo crec que de forma més aviat defensiva. Davant una proposta de treball, posem per cas, gairebé ningú s'atura a avaluar la seva capacitat o les seves necessitats: senzillament la "fan". I de quines maneres!

Instauro en la dinàmica de l'aula una regla amb la finalitat de facilitar canvis personals de posicionament, cap a l'autoavaluació i l'autorresponsabilitat dels productes.

- Vull que els vostres treballs siguin bons, que n'estigieu contents i tingueu ganes d'ensenyar-los als altres. Estic disposat a oferir-vos tota l'ajuda que us calgui, podeu preguntar el que vulgueu, demanar el que us sembli que necessiteu, ... tot. Però no podeu lliurar cap treball mal fet, erroni, deixat, ... això no ho acceptaré. Voldria que intentéssiu utilitzar frases com aquestes:
"Necessito ,,, ; Em convé ... ; No sé com ... ; M'aniria bé ... : ..."

Vaig escriure els encapçalaments anteriors a la pissarra i vaig demanar als alumnes si podien afegir altres tipus de frase per demanar el que ells necessitaven o els podia fer més còmoda la feina.

En un primer moment, els alumnes varen seguir "responent". Necessitaven un cert temps per incorporar en la seva percepció de l'escenari l'opció de demanar ajuda, qualsevol tipus d'ajuda (i a qualsevol persona del grup o fins tot de fora del grup-classe).

9.1.2.- Per què els Educands no usen més l'opció de demanar ajuda.

Alguns Educands demanen ajuda contínuament; altres no ho fan mai. En compartir amb ells aquest fet, m'he trobat amb significats i orientacions molt diversos. En descriu uns quants, sense cap ànim de ser exhaustiu:

PRIMERA.- L'Educand desconeix el que necessita o el que vol. Expressa la seva demanda amb llenguatges difosos, poc orientadors per a l'ajuda externa. Sovint, la seva manifestació és atesa "literalment" per l'Educador, d'acord amb la descodificació que n'ha fet ell. Cadascú actua a partir de mapes propis, a vegades amb dificultats per harmonitzar-los. [9.2].

E.- 9.3.- (Març de 1996)

La Raquel, primer de BUP, m'explica que la seva Tutora, a l'Institut, li ha recomanat que demanés ajuda al servei de Psicopedagogia. Les seves qualificacions no acaben de ser les que caldria. En la sessions de Tutoria, la Raquel ha manifestat que no se sent a gust, ...

- He demanat ajuda al Picopedagog de l'Institut, -m'explica- però el que em diu és que he de portar al dia la meva agenda. ...

Un intercanvi de menys d'una hora ens fa veure a tots dos que la seva demanda és tan difosa que ni l'orientador ni ella saben en quina direcció treballar.

SEGONA: La demanda no és atesa, o és ridiculitzada o menystinguda. L'Educand demana, per exemple, una informació que "hauria de tenir" o que "tothom sap".

Es tracta sovint d'alumnes, les estratègies mentals dels quals no s'adiuen fàcilment amb el que se'ls està demanant. Formulen demandes, *aparentment*, fora de context, si prescindim dels seus significats i de la seva activitat interna.

L'Educand tem que la seva demanda no sigui considerada i fins i tot el porti a viure situacions difícils en especial pel que fa a la seva presentació pública. Per a ell, l'opció de demanar pot tenir un component de risc. Anticipa el malestar que pot portar-li una resposta poc acceptant per part de l'Educador o del Grup-Classe.

TERCERA: L'Educand rep una resposta que no l'ajuda. Un exemple habitual el podem trobar en les "explicacions" magistrals. El docent demana als alumnes si han comprès el que havia explicat i s'ofereix per aclarir-ho. Amb molt bona fe i moltes ganes d'ajudar, repeteix la mateixa explicació que no ha estat compresa Potser l'Educand necessita una altre llenguatge

mental, diferent del del professor per comprendre i, llavors, quan, malgrat la reiteració de l'explicació, no aconsegueix comprendre, pot acabar dubtant de les seves capacitats; no se li acut qüestionar l'estratègia comunitativa del docent.

Alguns Educands, vers el contingut didàctic, necessiten llenguatges que el professor no desenvolupa. En aquests casos, que són més abundosos del que ens pensem, la demanda troba millor recepció en alguns dels iguals, els quals pensen amb llenguatges més propers i diversos, per mitjà dels quals poden oferir el recurs necessari amb una sorprenent facilitat.

QUARTA: En la cultura de l'aula o de l'intercanvi d'ajuda **no es valora o no es respecta el procés personal**. Ens centrem només en els resultats i els atribuïm de forma total i absoluta a la voluntat o a suposades capacitats innates.

L'Educand fa una atribució errònia de causes. Pensa només en termes d'esforç, intel·ligència, ... Anticipa que, per més ajuda que rebi, no assolirà l'èxit. Opta per no demanar-la i acceptar com pot la "mala sort" que ell té.

CINQUENA: El model de relació Educador-Educand, per via no conscient, **exclou la demanda o segons quins tipus de demandes**. Calen llocs, moments, i sobretot una acceptació sincera de la demanda.

L'autodefinició de rol que executa l'Educador preveu l'ensenyar com una acció unidireccional. "*Mostrar, pressionar i avaluar*", com em va definir la Didàctica a mi un Catedràtic de la Universitat Central. La resta és sortir del tema, divagar, distreure'ns.

El model mental que executa l'Educador pot excloure la demanda de l'Educand. Ensenyem per tal que els Educands aprenguin, i ja està. No cal discutir res més.

SISENA: Només si descobreixo el que necessito, puc demanar-ho. És a dir, cal estimular i facilitar processos d'**autoavaluació** en els Educands per tal que puguin prendre consciència del que necessiten i, si s'escau, demanar ajuda i col·laboració.

L'èmfasi sobre l'heteroavaluació comporta sovint que l'Educand no pugui ocupar-se d'ell mateix. Està en guàrdia, responent al medi. "*Atxò anirà a l'examen?*"; "*S'ha de saber?*"; ...

9.1.3.- A l'aula.

En el meu treball docent, he preparat una cadena d'experiències per ajudar els Educands en una línia d'aprenentatge. He previst uns objectius d'ajuda pedagògica: he precisat, o m'he precisat, la meua feina. Alhora he orientat l'oferta d'experiència en unes suposades adquisicions: allò que espero que els Educands aprenguin. He dissenyat un context de relacions i convivència. Els Educands en fan ús, hi prenen decisions. Afronten les ofertes que els faig i en viuen les dificultats i els èxits.

A mig matí, a l'aula, els Educands treballen en l'experiència que els he proposat. Cadascú està actiu en un procés propi: topa amb una dificultat imprevista, se sent desmotivats, frueix de la feina, sent ganes de mostrar-la al veí, ... Estic obert a l'ajuda. Els Educands poden sol·licitar-la en qualsevol moment. També puc oferir-la jo, suggerint, iniciant una conversa amb un Educand o un grup, ...

En aquest entorn, la meves intervencions són necessàriament breus, com si jugués una partida d'escacs d'aquelles simultànies. Estic en contacte, tant si me n'adono com si no,

amb *tots* els Educands, amb cadascun d'una forma diferent. N'hi ha que em necessiten ben poc. N'hi ha que, sense la meva ajuda, potser romandran aturats, o perduts.

Oriento la meva actuació cap a dos tipus d'intervencions específiques:

1.- **Ajudar a percebre els recursos que ofereix l'aula.** Materials i personals. Els Educands tenen a mà els companys i companyes, llibres, material de consulta, potser la biblioteca del Centre... . Em situo com el darrer recurs, el que s'usa quan ja s'han exhaurit els altres. Si l'Educand no se'n surt amb els companys, els llibres, ... llavors és quan recorre a mi, com a recurs d'ajuda.

Per tant una de les meves intencions primordials consisteix en obrir opcions d'experiència, fer-les visibles als Educands per tal que puguin fer-ne ús.

2.- **Faig propostes d'activitat als Educands.** Els proposo experiències concretes, senzilles, però que, hipotèticament, poden ajudar a obrir possibilitats d'actuació.

No tinc temps per parlar llargament amb ells, però sí que els puc suggerir una línia d'acció, normalment puntual, fàcil, amb la pretensió estratègica que promogui canvis en la seva representació mental o en la direcció de la seva experiència.

E.- 9.4.- (Novembre de 1.989)

En Federic em mira i somriu. Davant seu hi reposa, ben obert, el seu llibre de Matemàtiques. Dues pàgines de problemes. Al costat, el quadern i el boli. I en Federic aturat, mirant-me.

- *No sé què et passa, Fede.*
- *No sé fer els problemes.* - I assenyala els cinc que té marcats.
- *No en saps fer cap?*
- ...
- *Escull-ne un que el sàpigues fer. El que vulguis. D'acord?*
- *Sí.*
- *Quan el tinguis triat me l'ensenyas? No cal que el facis, només tria'l. A veure si n'hi algun que tu el pots fer.*

Passen uns minuts i en Federic em fa saber que no en pot fer cap dels problemes del llibre.

- *I de la lliçó anterior? N'hi ha algun que el puguis fer?*
- *És que ja els tinc fets.*
- *Millor, home. Tria'n un que et sembli fàcil.*

Esmento l'experiència perquè en vaig poder comprovar l'èxit. En Federic em va fer una carta, una parell de dies després, on descrivia el seu canvi d'actitud amb els problemes de Matemàtiques. La meva proposta l'havia ajudat.

El canvi provenia, segons ell, de dos fets: Havia comprovat que sabia coses de Matemàtiques i, en segon lloc, que no estava obligat a saber fer tots els problemes.

Segurament hi ha més coses en el procés. Una proposta senzilla, possible, a vegades irrisòria, pot desencadenar en l'Educand una experiència que li faciliti el canvi, el porti a una percepció més saludable i satisfactòria de la situació i de si mateix.

Tornem a la metàfora de la partida simultània d'escacs. A l'aula, el que faig és llegir la conducta de l'Educand, fer-me una hipòtesi i proposar-li una activitat que li forneixi alguna opció nova d'aprenentatge.

Es tracta de proposar una conducta o experiència estratègica. El que l'Educand farà, en sentit estricte, sovint és quelcom secundari: el rellevant és quina mena de canvis personals, aprenentatges, poden esdevenir-se al ressó de l'experiència.

E.- 9.5- (Març de 1996)

La Teresa, a l'hora d'expressar-se per escrit, topa amb unes dificultats que la molesten i de les quals ella s'ha adonat repetidament. Li costa ordenar el text. Els seus productes escrits acaben essent una llarga enumeració de detalls sense estructura.

Quan acaba d'escriure un examen, generalment, se sent prou satisfeta. Després apareix la sorpresa del *suspens*. I la cosa fa temps que es va repetint. La noia no s'ho explica.

Li proposo dues experiències senzilles.

Primera: Intentar contestar les preguntes de l'examen amb un número de frases previst d'avançat, les que ella vulgui, però decidint-les abans de començar a escriure.

Segona: Llegir els exàmens que han escrit els seus companys i companyes i intentar reescriure'ls mentalment utilitzant el número que frases que ella ha previst.

Em diu que amb primera ja n'hi haurà prou. I comenta que també pot anar afegint frases a cadascuna de les que ha decidit escriure en primer lloc.

Prendre una decisió sobre el número de frases, suposo, li pot facilitar que "passi" quelcom interessant: la Teresa disposarà d'una petita estructura per organitzar el contingut que vol expressar, abans d'inciar l'escrit; disposarà tanmateix d'una xarxa de categories on anar col·locant el que sap.

La Teresa, alguns dies després, expressa com ha fet servir l'ajuda. El procediment ha esdevingut pauta mental, estratègia. Ella l'ha transformat, se l'ha fet seu. Alhora ha iniciat una recerca personal de recursos preguntant-se sobre com fa les coses que no li surten tan bé com ella voldria.

La meua feina no és només la d'Ensenyar, en el sentit de fer de transmissor dels coneixements. Pretenc ajudar a aprendre, i en aquesta pretensió penso que, apart la transmissió, hi tinc diversos tipus de jugades a fer: sóc un dissenyador de contextos pedagògics, un gestor del que s'hi viu, i sobretot una persona en contacte amb els Educands, disposada a compartir la seva experiència i a facilitar-la per tal que l'aprendre flueixi.

9.1.4.- L'Entrevista formal.

A l'aula no sempre tenim temps per comprendre i ajudar de forma convenient. Les demandes o necessitats dels Educands a vegades exigeixen un treball d'atenció i orientació més continuat, en un context "ad hoc". M'estic referint, per exemple, a qüestions que afecten la identitat de les persones, les seves creences, els seus valors i necessitats, ... : la seva orientació en el medi.

Llavors demano a l'Educand si vol mantenir una entrevista amb mi, sobre les seves dificultats. O, potser, el problema és meu i m'interessa compartir-lo amb l'Educand: per exemple amb nois o noies que manifesten conductes que jo considero poc adaptades o conflictives.

En aquest escenari, l'estratègia d'ajuda pot ser més profunda i preparada. Pretén sobretot tres tipus d'objectius:

1.- Comprendre la conducta de l'Educand, compartir amb ell o ella els seus significats i vivències. Sense jutjar-lo. L'actitud és de voler compartir i entendre, **descobrir la lògica que dirigeix l'actuació.**

2.- **Convidar l'Educand a assumir la seva responsabilitat**, sense culpabilitzar-lo. Amb la meua ajuda pedagògica.

E.- 9.6.- (Novembre de 1986)

L'Educand es diu David. En dos mesos de curs els companys i companyes ja s'han atipat de les seves brometes i acudits. A l'aula, tendeix a destruir la feina col·lectiva, en petit grup o quan treballem tots junts.

A mi, el noi, em resulta francament desagradable. Disfressa la seva comunicació amb un somriure fals, que no manifesta alegria. Els seus pactes i compromisos amb els companys no es compleixen. Demana respecte i afecte als altres però ell no aconsegueix oferir-ne a ningú, Roba coses. Nega les evidències. Menteix.

Li demano una entrevista. He preparat amb força concreció el que jo li volia dir. El que em proposo és comprovar fins a quin punt sap el que penso i alhora fins a quin punt ell pot manifestar el que vol de forma explícita i comprensible.

Inicio l'entrevista demanant-li que m'escolti durant un parell de minuts. Li faig saber que em molesta la seva conducta a l'aula i que no sé què fer. Tinc l'opció d'"aguantar" la seva impertinència, però no ho vull fer. Li proposo que em digui només una cosa: si pensa mantenir el seu comportament durant tot el curs, o si pensa modificar-lo; com ho té previst.

No esmento per res els companys; es tracta d'una relació entre ell i jo. A més, amb tota la cura de què sóc capaç, li faig saber que accepto la seva conducta, que per alguna raó es comporta com ho fa; que segurament ho necessita, però que a mi no m'agrada.

En David somriu i calla. Li demano si vol repetir el que li he dit, per poder calibrar si m'he explicat amb prou concreció. Reformula clarament el meu missatge. Em quedo sorprès de la seva capacitat d'escoltar.

Quan li demano com té previst comportar-se, es queda silenciós, amb el seu somriure defensiu. Me n'alegro. Crec que és un bon senyal. A en David no li costa res prometre l'"oro i el moro" i oblidar-se'n tan bon punt ho acaba de dir.

Li proposo un pacte: Cada dia, a les nou del matí, en arribar a l'escola, jo li preguntaré si ha decidit alguna cosa sobre la seva conducta. Ho farà fins que ell trobi una manera d'estar a l'escola acceptable per a tots dos.

Crec que en David és una persona torturada, amb enormes necessitats de seguretat i afecte que no pot satisfer en el seu medi familiar, ni, tal com entén les persones i les relacions, tampoc fora de la família.

Al cap de deu dies en David em contesta: "*No m'agrada ser com sóc, però no puc canviar*".

I, evidentment, comença a canviar, des del que és, naturalment, i d'acord amb els seus valors i premisses personals.

Diria que en David respon al que li passa. No ha pogut aprendre a decidir el que vol, a qüestionar els seus projectes i comprovar quin són els que vol. Necessita més d'una setmana per arribar a preguntar-se i descobrir allò que el mou. Ara en David té gairebé vint-i-cinc anys. Recorda l'experiència amb una vivesa sorprenent. I sobretot l'agraeix. Les seves paraules fan posar pell de gallina: "*Sense l'escola, jo ara estaria a la presó. Tinc un parell de processos oberts, però he pogut aturar-me a temps, ... anava molt malament. M'estava complicant la vida i he recordat l'escola, ... encara lleigeixo de tant en tant el meu quadern de textos lliures, ... m'ajuda a pensar en el que vull, ...*".

A l'entrevista, la persona no és allisonada, ni salvada, ni jutjada, ... pretenem centrar l'Educand en la seva experiència, valorar-lo, donar-li temps, obrir-li el camí cap a esdevenir autor del que viu. Com deia E.FROMM, la llibertat fa por; però sense ella difícilment creixem saludablement. Quan tenim por, una mica de companyia ajuda a afrontar-la i buscar recursos per fer-se'n propietari.

3.- Arribar a un pacte, en el qual es desenvolupin els objectius de l'Educand. El pacte té la funció d'anticipar les relacions i les conductes i, per tant, augmentar la capacitat d'autodirecció de l'Educand i, alhora, la qualitat de la comprensió i l'orientació de l'Educador.

Ara bé, el pacte rep un *significat*, per part de l'Educand i un altre per part de l'Educador. No tots els pactes són pactes. A vegades l'acord explicitat per l'Educand, per a ell, és només una *resposta* que li estic demanant, no pas un compromís, encara que jo m'ho pensi. Per pactar cal tenir tanmateix el dret de no fer-ho.

Diem-ho d'una altra manera. Un compromís incomplert no indica, per força, manca de responsabilitat o deixadesa; indica un tipus de conductes lligat a un sistema de significats, com sempre.

L'Educand formula el seu compromís en un context i el desenvolupa en un altre. Puc prometre, amb molta consciència i voluntat, que demà et faré una trucada. Si no truco, pot molt ben ser que me n'hagi oblidat, sense cap voluntat d'oblidar-me'n. Jo "volia" trucar, però la conducta arrela i s'orienta en contextos concrets, no tan sols en la voluntat de les persones. [7.6]

A l'aula, els Educands formulen objectius i projectes de caire acadèmic: memoritzar, aprovar els exàmens, comprendre una matèria determinada, orientar-se en un context didàctic concret, solen ser demandes habituals, més o menys explícites. L'Educador intervé ajudant a comprendre, obrint opcions d'experiència, convidant l'Educand a prendre la direcció de la seva experiència, pactant amb ell, ... sense perdre de vista la seva totalitat orgànica i la complexitat dels contextos que l'afecten i li mediatitzen l'experiència.

9.1.5.- En el grup.

La vida del grup (a l'aula o en altres contextos) ofereix a l'Educador avinenteses molt interessants. En dues direccions: com a medi educatiu i com a mitjà educatiu.

El grup és un ambient de relació personal, un ordit d'intercanvis i d'interinfluències complex i culturalment determinat, un entorn social, on es desenvolupa l'experiència d'aprendre. Cadascun dels Educands hi té un lloc, un punt en la xarxa de relacions, un paper assignat, més o menys harmònic amb la seva vivència interior.

Al mateix temps, el grup actua com un cúmul de recursos: les idees dels altres, la possibilitat de col.laboració i ajuda, el tipus de control social que exerceix sobre els seus

membres, la companyia. L'Educand hi pot trobar opcions decisives per al seu desenvolupament com a ser social i com a aprenent en el terreny formal i acadèmic. L'Educador, per la seva banda, en facilita la dinàmica i funcionament, aprofitant algunes de les moltes opcions d'ajuda que se li presenten: aliances, col.laboració, interacció, ...

El grup, als meus ulls, és sobretot un microsystema social, condicionat per la pròpia organització escolar, però amb una dinàmica interna molt rica en opcions d'experiència. Vull triar només un parell de projectes d'intervenció en la línia del que estic descrivint.

1.- Primer: **Compartir hipòtesis i mapes.** En el grup intento evitar la discussió conceptual dels alumnes i els induixo a compartir les seves interpretacions del viscut. Normalment això ens porta a enriquir les nostres percepcions a l'entorn dels continguts acadèmics, el treball, les relacions que vivim, els diversos papers que representem, ...

D'una manera especial el grup m'ofereix materials interessants per a l'avaluació. Les seves valoracions i hipòtesis em resulten imprescindibles en l'orientació i regulació de la meua feina d'ajuda.

Els Educands, per mitjà de la verbalització de les seves opinions i vivències, m'ajuden a corregir o millorar contextos i fórmules d'ajuda didàctica i pedagògica. Descobrim junts quins tipus d'experiència ens faciliten l'aprendre, quina actuació meua de veritat els ajuda, quines estones són considerades adients per aprendre, quins tipus de materials tenen sentit per a ells, de quina forma els va bé utilitzar-los.

El treball de grup em sembla adient tant per treballar aspectes de caire purament acadèmic, com per afrontar els conflictes de convivència, comprendre'ns els uns als altres, adaptar més saludablement els papers que cadascú representa, ...

E.- 9.7.- (Març de 1990)

Una escola de la ciutat demana col.laboració al Programa d'Educació Compensatòria per resoldre un problema.

Dos alumnes de setè d'EGB han destruït pràcticament tot el material dels seus companys i companyes d'aula: llibres, quaderns, carteres, ... han aparegut desfets i esparrecats. Els dos alumnes, després d'això, prenen un tren i se'n van a Barcelona. La família denuncia la fuga. Intervé la Guàrdia Civil, l'Assistència Social, la Policia Municipal, ... No és quelcom nou. Hi ha hagut, anteriorment, altres episodis de fuga protagonitzats per aquests dos Educands.

La Directora del Centre ens demana què creiem nosaltres que es pot fer quan aquests dos alumnes retornin a l'Escola. De moment s'han quedat a casa.

Pel que ens informen, sembla que la Directora té una bona relació amb ells i intentem suggerir una sortida aprofitant aquesta avinentesa.

Els alumnes retornen a l'Escola. La Directora els convida a parlar amb ella en privat i els explica el que ella pensa sobre els fets. A continuació els demana que li ofereixin la seva versió, donant-los la seguretat que no ho comunicarà a ningú si no li donen permís explícit.

Narren l'aventura i el sentit que té per a ells. Després d'escoltar-los i mirar de comprendre el seu punt de vista, la Directora els manifesta la necessitat de resoldre el conflicte que s'ha creat a l'escola. Evidentment els companys i companyes estan molestos i, com és d'esperar, no entenen el sentit del que han fet.

Els proposa un pas més: Que expliquin al tutor de l'aula el mateix que li han explicat a ella, o una part; el que ells creguin que convé que sàpiga.

Davant la sorpresa de la Directora, hi acceideixen i mantenen un diàleg fluïd i sincer amb el Tutor.

Ambdós, Directora i Tutor, agraeixen l'explicació dels alumnes. Se senten més tranquils ara, coneixent el contingut de la història. Els proposen un dia de festa, fora de l'escola, per poder reflexionar si accepten una nova proposta que els volen fer:

- Nosaltres -els fan saber- ara podem entendre el que us ha passat i per quines raons heu fet la destrossa dels materials a l'aula. Però els vostres companys no en saben res. Us atreviríeu, amb la nostra ajuda, a explicar-los-hi? O potser preferiu que ho expliquem nosaltres? ... Caldria que us ho penséssiu una mica, a veure què voleu fer.

El Tutor descriu la mala estona que va passar, a l'aula, escoltant la narració dels dos alumnes dirigida als companys. Temia una reacció agressiva, d'incomprensió total. No va passar res, o millor dit, va passar molt: Es varen acabar gairebé tots els problemes. Els companys i companyes varen comprendre; comprenent varen canviar la imatge, i lògicament la percepció, dels dos companys "conflictius".

En resum, el missatge que els varen trametre era el següent: *"Nosaltres dos estem en aquest grup des de segon d'EGB. Vosaltres, tots, teniu llibres, llibretes, llapis de colors, calculadores, ... i nosaltres no. Quan hi ha una excursió tots hi aneu, nosaltres no, a casa no ens deixen venir, pels diners. Ens arraconeu. Al pati juguem sols i ningú no ens ve a dir res. Si ens castiguen, us és igual, ... ningú no s'ocupa de nosaltres. En canvi, quan algú més té problemes, ..."*

El grup-classe, davant el missatge claríssim i sincer dels companys, canvia la percepció, en conseqüència canviarà tanmateix el tipus de tracte que se'ls dona. El mapa, la representació mental, és una altra. Llàstima que hagi calgut destrossar-ho tot per arribar al fons del pou i iniciar la comunicació i el canvi.

No he pogut fer el seguiment d'aquests dos alumnes. M'hauria agradat. El que sí vaig poder comprovar és que havien acabat la seva escolaritat sense conflictes gruixuts, només els habituals de dues persones una mica especials i amb pocs aprenentatges saludables en el terreny de la socialització i l'intercanvi amb els iguals.

2.- En grup, afrontem **l'anàlisi de processos i la recerca de recursos**. Davant el producte satisfactori, intentem aprendre tots. Volem compartir com s'ha generat, quins camins i estratègies ha seguit l'autor, com ha construït el projecte, com se li acudit la idea, ...

Si un Educand viu una limitació podrà descriure-la i compartir-la, per tal que els altres puguin fer-li saber com la resolen, o com la suporten. Es tracta de processos a vegades aparentment irrisoris i sense importància, però, al meu entendre de gran força en la consecució de l'èxit en els propis projectes. Des de fer un resum o un esquema fins a preparar un examen o aprendre a estar atents, hi ha un piló inimaginable de processos i recursos que poden esdevenir útils als Educands.

Abans de realitzar una tasca, per exemple, proposem al grup de dedicar una minuts a anticipar estratègies, maneres de fer-la. Aquesta experiència té com a mínim dues funcions:

Primera: *Anticipar l'acció*, viure-la per endavant, és a dir, exercir el propi poder. Una actuació sense anticipació normalment serà dirigida per automatismes i pautes apreses, que no es

reflexionaran, o bé, per les forces del medi, amb les seves possibles resultants de fatiga, producció minsa i, massa sovint, neguit.

E. 9.8.- (Gener de 1992)

En Valentí té vint anys. Ha sofert una malaltia que l'ha mantingut apartat dels estudis durant un parell de cursos. Quan es proposa resoldre el seu COU per accedir a la Universitat, topa amb serioses dificultats a l'hora de posar al dia el seu aprenentatge de la Matemàtica.

En una conversa informal li suggereixo que intenti comprendre com aprenen els "millors" companys i companyes.

Uns dies després m'explica que ho ha intentat, però que, en preguntar com aprenien, "m'ho han explicat com els professors; no hi he entès res. Llavors vaig dedicar-me durant un parell de classes a investigar el que feien. Ja ho sé. No hi ha problema."

I, si hem de jutjar pels seus resultats acadèmics, l'hem de creure.

Segona: **Integrar recursos** En anticipar l'acció i el producte, estem tanmateix anticipant recursos i estratègies. En el grup és possible compartir-ne un catàleg realment extraordinari.

Davant una tasca, en grup, podem fer un llistat abundant de possibilitats d'actuació. Alguns Educands se n'han sortit bé sempre, altres hi tenen dificultats. Tots, ben segur, podran trobar algun recurs nou, útil per desenvolupar el seu projecte.

9.1.6.- Les demandes específiques.

E.- 9.9.- (Novembre de 1977)

Rebo una demanda precisa i explícita d'una família. Es tracta d'ajudar una nena de nou anys que es nega a menjar. El pes és el correcte, el pediatre, en la seva exploració no ha detectat cap símptoma, ... Però la família està molt preocupada: la nena, als seus ulls, no s'alimenta.

La demanda em sorprèn. La primera idea és derivar-la cap a un altre professional. Però es tracta d'una família a la qual, per diverses raons, em costa dir que no. Decideixo plantejar-los les meves limitacions i incapacitats, fins i tot la meva inseguretats. Ells, però, insisteixen en la demanda.

Faig una trucada a Barcelona i parlo amb un professor de la Universitat, el qual m'empeny a afrontar la qüestió i tirar endavant; si ho desitjo, amb la seva col.laboració..

Vaig fer l'ajuda i, pel que sembla, vaig ajudar. Encara no sé ben bé com, tot i que ho he reflexionat moltes vegades.

El pedagog sovint necessita atendre demandes d'aquest tipus, en grup o de forma individual. En els entorns formals pesen els continguts d'ensenyament, la cultura escolar, la institucionalització. Cal tenir presents uns condicionants que no apareixen de la mateixa manera en la demanda específica, individual o social.

Vaig començar a treballar en aquest àmbit pressionat per demandes que no podia deixar d'atendre: amics, companys, joves o nens amb dificultats que els feien patir, ...

És un treball d'ajuda que té moltes similituds amb l'entrevista formal que he retratat abans. El que els diferencia és l'entorn i la forma d'atenció. No es tracta d'una relació docent-discent, mestre-alumne, sinó d'un intercanvi persona a persona, en el qual la meua feina és facilitar la descoberta del recurs per tal que l'Educand progressi en la direcció que ell mateix vol o necessita, amb molta llibertat per negociar rols i papers.

Potser aquí el rol és més d'orientador que d'Educador; encara que, si he de ser sincer, em costaria molt precisar on acaba un i comença l'altre.

El fil conductor del treball d'ajuda és la demanda, allò que pretèn aconseguir l'Educand. Pot ser aprovar el curs, realitzar els exàmens sense nervis, aprofitar millor el temps d'estudi, gestionar la memòria, ...

La majoria dels Educands aconseguixen èxit en aquesta mena d'empreses d'una manera espontània, potser per tempteig, o perquè han tingut la sort de topar amb l'experiència adient.

Alguns altres no se'n surten i, més sovint del que voldrien, s'emboliquen en un cercle viciós, que els porta malestar i poc èxit. Generalment els recursos que fan servir no són els adients al projecte que volen dur a terme.

L'instrument primordial que faig servir és l'entrevista, individual, familiar o en grup. Segons la demanda i la situació, que es va palesant en l'intercanvi.

L'entrevista, en aquest context, té per a mi tres finalitats explícites:

1.- La primera és de caire informatiu. Es tracta de **recollir informació rellevant** sobre la demanda de col.laboració i ajuda. No m'interessa la informació *per se*; m'interessa la que pot ajudar-me a ajudar. I prou.

La informació no és només per a mi. Espero que l'Educand també s'informi, que compregui millor el que li passa o les dificultats amb què es troba. En molts casos les puc compartir amb la família, els professors, els companys, ...

2.- A partir de la informació recollida i l'avaluació que en faig, pretenc **dissenyar una experiència d'ajuda**, una actuació de l'Educador que li faciliti la sortida, diem-ne, del problema.

Si a un Educand li resulta difícil, per exemple, memoritzar, a l'entrevista experimentarem processos de memorització i buscarem el que, per a ell, és adient. El comprovarem i l'avaluarem per tal d'assegurar-nos, dintre el possible, que l'Educand disposa d'un recurs nou i eficaç.

3.- Estem treballant en un context. **L'experiència haurà de ser transferida** a uns altres. Per a això pacto amb l'Educand un contacte d'avaluació en un futur proper, on compartirem la nova experiència i, si s'escau, la qüestionarem i la reconduïrem, després d'haver-la realitzat en contextos i projectes diversos.

En el fons, en tots els escenaris, *mutatis mutandis*, estem fent quelcom similar. Ens posem en contacte amb l'Educand, intentem comprendre el que viu; sobre aquesta comprensió, hipotètica i sempre provisional, dissenyem estratègies d'ajuda; tot seguit acompanyarem la persona en la seva experiència i l'ajudarem a avaluar-la.

9.2.- Sintonitzem.

E.- 9.10.- (Maig de 1990)

La Núria, en una reunió de professors i professores de Primària, descriu, amb remarcable implicació, la sensació de fatiga que pateix en acabar la jornada laboral. A mesura que el grup l'escolta, va enumerant una cadena de sentiments, la majoria negatius. Troba l'aula pesada, els Educands més aviat molestos i poc motivats. Se sent obligada a estimular-los d'una punta de dia a l'altra. I, evidentment, acaba cansada, neguitosa, i, aspecte potser encara més rellevant, insatisfeta de la feina que ha realitzat.

Una quantes dies després, a mig matí, la casualitat em porta a la seva escola. Topo amb ella en un passadís. Va corrent, esperitada, a buscar unes fotocòpies que necessita per a la tasca que ha dissenyat. Els Educands s'han quedat sols a l'aula i ella pateix pel que hi pot succeir en els minuts comptats que estigui fora. Almenys això és que el que dedueixo jo.

L'acompanyo a la sala de reprografia i, pel camí, li demano si em deixa estar una estona a la seva aula. Li subratllo que no em molestaré si em diu que no, per la raó que sigui. Em sembla que m'hi accepta de bon grat.

En entrar a l'aula, naturalment, jo sóc el centre d'atenció dels alumnes. Em miren. M'observen. Comenten entre ells. Algun s'anima a fer-me preguntes: "Qui ets tu?"; "Et quedaràs?", ... Mentre tant, la Núria intenta copsar l'atenció del grup per presentar-me. Em desplaço cap a un racó per no interferir la seva comunicació amb el grup.

La Núria, amb una evident aparença de normalitat, parla als alumnes. Llevat de dos o tres, ningú no l'escolta. Després d'uns segons de mirar-la, més de la meitat segueixen amb el que estaven fent. Parlen entre ells, em pregunten coses, comenten, ... mentre la professora segueix el seu monòleg.

Esmento l'experiència perquè em sembla una mostra clara i alhora força habitual de manca de sintonia. Penso que la Núria haurà de repetir moltes vegades el mateix missatge als seus alumnes. De fet, acabada la "*presentació*", per dir-ho d'alguna manera, dos o tres alumnes, cadascun pel seu compte, s'acosten a la Núria i li pregunten qui és "*aquell senyor d'allà*".

La intervenció pedagògica exigeix algun tipus de sintonia entre l'Educador i l'Educand. Crec que és un aspecte fonamental. La Núria ho té força complicat. En no procurar una sintonia adient amb els alumnes, els missatges que els envia arriben distorsionats, fragmentats, o, potser no arriben només que com un sorollet de fons.

"La sintonía le permite construir un puente hacia la otra persona; tienen así algún punto de comprensión y contacto. (...) los mejores profesores son aquellos que establecen una sintonía y entran en el mundo del que está aprendiendo; de esta forma es más fácil para el alumno acceder a una mejor comprensión de la materia o habilidad. Se llevan bien con sus estudiantes, y la buena relación hace la tarea más sencilla." ¹

Ens hem d'asseure davant el tauler d'escacs i iniciar la partida. És força desagradable jugar amb algú que ni et mira, ni està atent al joc. La sintonia vol dir que estem fent quelcom negociat, compartit. Penso que és més intel·ligent procurar situar-nos i pactar el

¹ O'CONNOR-SEYMOUR. (1990) "Introducción a la Programación Neurolingüística". Urano. Barcelona, 1992. Pàg. 52.

que fem en comú, que no pas seguir el joc havent de cridar l'atenció de l'altre cada vegada que li toca moure a ell.

E.- 9.11.- (Novembre de 1.994)

Rebo la trucada d'una psicopedagoga que treballa en un Institut de F.P. de la ciutat. M'explica que, al seu centre, hi ha un professor desesperat amb un grup d'Educands; li ha demanat ajuda i ella no sap com com fer-ho per atendre la demanda. Em proposa que l'ajudi jo. Creu que algú del mateix sexe, amb més edat i que no pertany al centre, li pot oferir recursos que ella no té.

El professor és diu Àngel. Té vint-i-vuit anys. A la classe "conflictiva", hi assisteixen vint-i-quatre noies que cursen el darrer curs del Segon Grau de F.P. L'experiència pedagògica del professor és molt curta i, a més, desenvolupada en contextos completament diferents de l'actual. La situació el depassa i, com és d'esperar, cada vegada que ha d'anar a l'aula ja es "prepara" per al malestar que vindrà i que, d'alguna manera més o menys conscient, ell mateix estimula i manté.

Els sentiments que el molesten crec que poden resumir-se força bé en dues paraules: impotència i ràbia. Se sent sobretot maltractat. I no ho pot comunicar. Cal que "domini" la classe, que mani. És el que ell creu que vol.

Li proposo que visualitzi l'aula, les alumnes, el context. Ho fa. Li demano si, en la seva representació mental, totes les noies apareixen en la seva proporció real. Em diu que no, que n'hi ha tres que pràcticament ocupen tot l'espai.

Li proposo que intenti escoltar interiorment les veus i les paraules que li diuen a l'aula. Tornen a aparèixer les tres alumnes d'abans clarament diferenciades.

Li plantejo l'experiència d'identificar les veus de cadascuna. Va fent la llista i, apart de les tres esmentades, només pot reviuire la veu de quatre alumnes més, i, cosa al meu entendre interessant, amb un volum clarament inferior.

Em faig la hipòtesi que no escolta, ni veu, persones i missatges que "existeixen" a l'aula i que el podrien ajudar. Se sent sol davant les tres alumnes. No copsa el que pensen i la companyia que li fan les altres alumnes. Sintonitza amb una part del grup, i no precisament la més convenient per progressar.

Li proposo que dissenyem un exercici per a l'aula. Prenem un full i el dividim en sis franges horitzontals. La primera, la tercera i la cinquena, força amples. Les altres clarament més estretes. A les amples hi posarem la paraula "Alumna" en un racó, amb un número "1", "2" i "3". A les estretes el nom del professor: "Àngel". En farem fotocòpies i, a l'aula, en repartirem una a cada alumna. A l'encapçalament hi posarem aquest text:

- En el requadre "Alumna 1", escriu un petit missatge per al professor. Pots dir-li el que vulguis, el que tu vols fer-li saber; o deixar-ho en blanc. Quan ho tinguis fet, l'hi lliures. Ell et contestarà en el seu requadre i te'l tornarà. Escriu el que vulguis en el requadre "Alumna 2" i lliura-li de nou, ..."

Sé que l'Àngel va fer l'experiència. Em va trucar uns dies després de veure'ns, amb l'excusa de demanar-me quins eren els meus honoraris. Li vaig dir que èrem col·legues i que m'interessava saber com havia anat tot. Em va dir, molt content, que s'havien acabat molts dels seus problemes i que, a la classe s'hi sentia bé, llevat d'algunes estones en què les tres "perles" volien provar de nou de posar-lo nerviós. Llavors ell entrava en relació amb les altres i se sentia a gust per continuar la feina de l'aula.

E.- 9.12.- (Gener de 1990)

- *Els companys em molesten.*
- *Alguna cosa els deus haver fet tu.*

Aquest petit diàleg l'he trobat en un dels meus quaderns de notes. Recordo perfectament on el vaig escoltar i puc reviure amb claredat l'escena. Era a la porta de l'escola, a l'hora de l'esbarjo. Un mestre amb bigoti rep la queixa d'un alumne de primer d'EGB.

Després de l'intercanvi, l'alumne es va quedar com aturat, sense saber què fer. El mestre va donar per resolt el cas. Encara no s'havien trobat i ja estaven separant-se.

Estic en sintonia amb una persona quan estem "jugant", almenys en part, la mateixa partida. Els objectius són com a mínim harmònics, estan relacionats. Podem col.laborar.

En el petit diàleg anterior [E. 9.12], Educador i Educand "juguen" partides diferents. L'adult, diria, no contesta la demanda del nen. Segurament aquí hi ha la causa de la seva desorientació.

Les noies de l'aula de l'Àngel [E. 9.11] es guiaven d'acord amb objectius que ell desconeixia. Unes quantes li varen fer saber, per escrit, que compartien el seu malestar, que no estaven d'acord amb el que passava a l'aula. Els faltava un canal de comunicació per expressar-ho. En parlaven entre elles fora del context de la classe, però no exercien el seu poder per modificar-ho.

A vegades costa molt arribar a establir una sintonia mínimament congruent amb un Educand o un grup d'Educands. Ho he viscut. I aquesta vivència em mostra com n'és d'important dedicar el temps que calgui a establir una comunicació ben sintonitzada per fer útil i, alhora, agradable i satisfactòria la feina de tot plegats. En bona sintonia, normalment, el treball pedagògic comporta una bona dosi de fatiga, com molts altres treballs, però no s'acompanya de malestar emocional.

Quan la comunicació s'ha establert en bona sintonia crec que passen una sèrie de coses:

- 1.- **Es tenen en compte els "mapes" de tots.** Allò que un alumne fa, produeix o pensa, és tingut en compte; es fa present a l'aula; és acceptat com quelcom seu, que té sentit en el context del seu projecte.
- 2.- **Es parla un llenguatge comú.** Els girs i paraules dels Educands són usats per l'Educador. Les seves imatges, analogies, comparacions, ... esdevenen un fons de continguts compartits que faciliten el contacte, el diàleg i, lògicament, l'ajuda.
- 3.- **Qualsevol aportació, en forma de producte o d'idea, és apreciada.** Si cadascú és diferent, llavors no podem en justícia utilitzar unitats de mesura universals. Totes les produccions són acceptades. Intentem comprendre els "errors" i utilitzar-los, més que no pas jutjar-los.
- 4.- **Ens els perdonem els errors.** Evidentment, **les persones tenim dret a equivocar-nos.** Sense aquest dret és molt improbable que aprenguem a decidir des de nosaltres mateixos. Mai no estarem del tot segurs de l'encert o adequació de la decisió que prenem. Ens cal donar-nos el dret de l'error, com quelcom natural i lògic en un procés d'aprendre.
- 5.- Els Educands aprenen i incorporen **models nous de comunicació** amb els altres i amb ells mateixos. Ens veiem com a persones, més que com Educadors i Educands. La qual cosa no significa que tinguem dret a prendre una actitud de deixadesa vers les nostres pròpies responsabilitats i la missió que l'organització ens demana.

Quan dues persones ens trobem, iniciem inevitablement una negociació, més o menys parlada, sobre com ens relacionarem. Cadascú anticipa, a poc a poc, quina mena d'interlocutor té al davant, què pot esperar d'ell o ella, ...

En la tasca pedagògica aquesta negociació em sembla decisiva. Molt sovint he copsat que l'Educand em demanava control, vigilància, que em fes càrrec del seu propi viure. Davant un conflicte de grup, per exemple, els Educands tendeixen a "esperar" que l'Educador els solucioni el problema, i a més de forma punitiva, exercint el poder.

Em molesta, i em fatiga, haver de vigilar, inspeccionar, controlar. Em sembla una acció que, si no sóc molt curós, pot despersonalitzar els Educands i fer difícil una bona sintonia.

Sistemàticament, en cadascun dels grups d'Educands que he facilitat, he necessitat un període considerable de temps per tal que trobéssim la nostra forma de sintonia i m'atorguessin el rol d'ajuda i autoritat, en lloc del de direcció i control.

En assolir-ho, tots hem pogut respirar millor: Jo he tingut temps i opcions per dedicar-me a ajudar-los a aprendre i ells han pogut ocupar-se del seu procés d'autoafirmació i responsabilitat personal.

E.- 9.13.- (Gener de 1.975)

En aquesta època treballava en una escola d'EGB, immensa, de vint unitats, gairebé vuit-cents alumnes i, només, vint-i-un professors i professores.

Un dia, a mig matí, retornant a la meua aula, em trobo el conserge amb cara d'estranyat, dient-me, que m'estan demanant al telèfon i que a la classe, els nois i noies li han dit que no hi era i no sabien on havia anat ni quan tornaria.

Eren èpoques de ciclostil i de mans tacades de tinta. La comoditat de la fotocòpia ens semblava a tots una cosa molt llunyana. Calia dedicar estona a fer còpies de materials. El cas és que la màquina s'havia entossudit en tacar els fulls de mala manera i deixar-me les mans fetes un "cromo". Recompondre la màquina i rentar-me les mans m'havia portat a un retard no previst.

Vaig anotar l'experiència perquè em va encuriosir l'actitud del conserge. El sentia nerviós, estranyat, com si hagués contemplat quelcom inexplicable. Quan vaig parlar amb ell, més tard, em va explicar les causes del seu estat d'ànim. No podia entendre que els nois i noies de l'aula seguissin la seva feina, tranquils i satisfets, sense la meua "vigilància".

Coneixia els alumnes i els seus costums i hàbits i, evidentment, no podia anticipar una manera d'estar a l'aula que a mi em semblava lògica i esperable. Això era el que no podia comprendre. Estàvem al mes de gener i ja havíem molta feina en el terreny de la sintonia.

Els Educands comprenen l'Educador, si es deixa conèixer. Entenen el seu rol i les pressions exteriors que rep. Accepten perfectament un "no" quan forma part de la partida. Però no l'acceptaran fàcilment quan es tracta de quelcom fora de sintonia.

És evident que l'orientació en el context escolar, per a molts alumnes, inclou la vigilància de l'Educador. Sense ella s'hi senten una mica perduts. Però no la necessiten. Si l'eliminem de cop, ens trobarem amb dificultats. Hem canviat l'escenari: hi falta quelcom fonamental per a l'orientació personal. De respondre a la direcció externa, passem, de sobte, a demanar l'exercici de la direcció personal. És un canvi fort, que cal fer en sintonia amb els Educands, amb prudència i sense sotrats. Els beneficis són evidents.

E.- 9.14.- (Maig de 1991)

A l'Escola d'EGB on treballa es decideix fer una Setmana Cultural. El Claustre de Professors proposa un eix temàtic: "Els Serveis Públics del Municipi". El Consell Escolar accepta la proposta. Es fa una Comissió de Professors per dissenyar les activitats i ofertes de la setmana.

Sóc el Tutor dels alumnes de Vuitè. A nosaltres ens han assignat el treball sobre els residus urbans i el seu tractament. Una de les activitats previstes consisteix en visitar la Incineradora Municipal i l'Estació de Tractament d'Aigües.

Mentre fem la visita, un grup de nois de vuitè es separen de la resta i manifesten una actitud de rebuig força evident a la proposta que estem realitzant. M'hi acosto i ells posen una barrera de silenci i males cares. Els demano què volen fer. Em diuen que ja els va bé la visita, que no volen modificar res.

De retorn a l'Escola, els manifesto que m'agradaria que exposessin els seus punts de vista; que no els entenc i voldria saber què ha passat. La seva resposta, en aquesta situació, és de silenci. Estan empipats. No sé, de moment, amb què o amb qui.

L'endemà m'ho expliquen: Ells consideren que la visita no valia la pena, que no han pogut escollir, que haurien preferit visitar altres llocs, on han pogut anar els més petits.

Ara puc veure el meu error. Vaig comunicar al grup una decisió que no era meva, com si ho fos. Vaig perdre el contacte de sempre amb aquest grupet. M'escolten mentre els faig saber que no m'havia adonat dels fets i que em semblava que m'havia equivocat. Ells no estan molestos i entenen el meu punt de vista. Un error.

La bona sintonia no implica una renúncia a l'exercici de l'autoritat. En l'experiència anterior, l'error, al meu entendre, no es corregeix acceptant el que volen els Educands, sinó compartint significats. És a dir, no es qüestió de modificar el programa de la Setmana Cultural, una decisió col·lectiva, per complaure la demanda d'un petit grup. Una bona sintonia exigeix una modificació en el sentit que té, per a tots, el que fem, més que canviar la decisió presa.

Crec que el respecte a les decisions col·lectives és un element important en la formació de les persones, però això no justifica cap mena d'imposició arbitrària i, per tant, manca de contacte de qualitat. La mateixa acció pot ser "soferta" com un manament innegociable o trobar-hi un sentit més estimulant.

Anar o no anar a un lloc determinat, en certa manera, és quelcom força secundari. S'ha decidit fora del microsystema de l'aula. La resposta que l'hi donem sí que és cosa nostra, de relació personal.

Penso que una bona manera de tirar endavant el programa col·lectiu, en sintonia amb els Educands, la podem trobar en la comunicació congruent dels significats de l'Educador. És quelcom que he viscut molt sovint. Si faig saber a l'altre el meu punt de vista i estic obert a comprendre el seu, podem arribar a decisions mol sàvies, i alhora respectuoses amb les "normes" o acords presos a un nivell superior de decisions.

Al meu entendre, discutim massa què farem i massa poc el significat que té per a cadascú de nosaltres el que farem. M'ha tocat realitzar molts projectes que no eren meus, vers els quals em sentia incòmode o poc capacitat. Pràcticament sempre, en comunicar als col·legues o als Educands les meves limitacions i significats, he trobat ajuda i suggeriments creatius. Cosa que no hauria trobat si em limito a "fer", amb sentiments desagradables gairebé assegurats, allò que s'havia decidit fer.

Accepto que el que acabo d'escriure, llegit des de mapes diferents, pot induir a actituds molt crítiques, per no dir intransigents. Evidentment, es tracta dels significats de cadascú.

Sovint, penso, la intransigència es troba molt lligada a no acceptar o no comunicar amb claredat el que cadascú pensa i sent vers els acords col·lectius.

Els estudiosos de l'organització ho expressen d'una manera similar:

"Las teorías que en un principio insistieron en los aspectos racionales del comportamiento humano en la organización, presentaron un modelo ideal de hombre basado en la creencia de un agente completamente racional con capacidad ilimitada para la resolución de problemas. (...) Esta "racionalidad ilimitada" se concentraba, para la teoría clásica, en la cúspide "jerárquica", siendo los demás miembros considerados como instrumentos de la administración o dirección empresarial".¹

Penso que queda molt de racionalitat tècnica en la cultura, sobretot en el terreny de l'organització. Ho veig un pèl fora de lloc, quan l'objectiu és l'aprendre i la seva facilitació. El caire que pren la relació Educador-Educand em sembla prioritari, pel damunt del rol o la norma. I quan dic prioritari no vull dir que allò institucional o extern a la relació hagi de sotmetre's-hi. El que em sembla convenient és integrar-ho en una sintonia de sentits col·lectius, més que una cadena d'accions externes i segurament molt visibles.

E.- 9.15.- (Febrer de 1995)

La Laia té el mal vici, segons els pares, de mossegar-se les ungles. Han intentat solucions molt diverses, primer a casa i després amb l'ajuda d'una psicòloga. Les ungles de la noia, 14 anys, fan pena, arranades fins a límits increïbles. Sense adonar-se'n, com un tic, durant l'entrevista, observo com procura amagar les mans.

Els pares són molt clars: "*La Laia ha anat durant un temps a la consulta d'una psicòloga. Diu que ja no hi vol anar, que no li serveix de res. L'hem vingut a veure a vostè per tal que ens digui el que hem de fer tots plegats: el que hem de fer nosaltres i el que ha de fer la Laia. I ho farem. Ja hem provat moltes coses. No hi podem perdre res.*"

Penso que no anem bé. Ens cal entrar en sintonia, negociar un contracte de comunicació diferent. Ells, diu el pare, estan disposats a fer el que calgui. La nena està preocupada. Li sagnen les mans. Se n'avergonyeix i mira d'amagar-les. Em fan una proposta explícita de contracte de relació: "*Jo sóc el tècnic que els de donar el recurs miraculós*". Sóc el "Mag sense Màgia"². Ells compliran el que jo proposi. Si funciona i arriben on volen arribar, segurament estaran contents i rebré una lloança. Si fracassen, la responsabilitat és meua. Caldrà cercar un altre mag.

9.3.- Les respostes de l'Educador. L'estil del contacte.

Una faceta de l'Educador que veig essencial, per no dir irrenunciable, és la de comunicador, voluntari o involuntari. La seva presència, les seves paraules, respostes, ... funcionen sovint com un referent per a l'Educand.

¹ PEIRÓ J.M. (1990) "Organizaciones: nuevas perspectivas psicosociológicas". PPU. Barcelona. P' +ag. 41.

² SELVINI-PALAZZOLI, M. Et Al. (1976) "Le Magicien san Magie" ESF. Paris. (1983)

E.- 9.15.-

En Jap és, per mi, un excel·lent humorista que publica diàriament un acudit sobre l'actualitat en un dels dos millors diaris de la Ciutat de Girona. Mentre escrivia el paràgraf anterior m'ha vingut a la memòria una de les seves idees: dos personatges es troben i un li diu a l'altre: "*Jo als intolerants els mataria tots*".

L'acudit té molt a veure amb la comunicació entre les persones. L'emissor sempre envia, simultàniament, un bon grapat de missatges. Poden ser coherents o no ser-ho, sobretot si estem atents a les pressuposicions que amaguen.

"El cervell, quan no té lesions, és prou savi per associar el que es diu a la forma com es diu i a l'expressió de qui ho diu. És capaç de copsar, amb la participació de les seves diverses parts, aquesta faceta humana de la comunicació, que utilitza mots, gestos, tonalitats i expressions corporals".¹

"Lo fascinante es que el animal humano rara vez es consciente de que sus posturas, movimientos y gestos nos cuentan una historia mientras su voz nos cuenta otra".²

"En realidad cada cultura otorga un significado a unos pocos de los innumerables movimientos anatómicamente posibles para el cuerpo humano".³

Totes les formes de comunicació són útils? Espontàniament, fent el que ens surti, ajudarem a aprendre? Jo crec que qualsevol model d'intercanvi "*pot*", en principi, ser útil i eficaç. El model em sembla secundari. El que el farà esdevenir més o menys adient són els significats que Educador i Educand l'hi atribueixen.

El fet que el model sigui secundari no ens ha de fer pensar que no és rellevant. Un model de comunicació establert damunt una relació complementària pot estorbar l'aprenentatge de l'autonomia per l'alumne. És a dir, tot i que un tipus determinat de relació serà sempre interpretat pels Educands i per l'Educador, alguns tenen més possibilitats d'ajuda que no pas altres.

El mateix missatge esdevindrà un recurs d'ajuda per a un Educand i, potser, una molèstia per a altres [E.-1.4]. Ara bé, hi ha maneres de comunicar més pedagògiques, amb més alta probabilitat d'ajuda.

Un Educador que sistemàticament jutja els seus Educands o els interroga sense escoltar-los, no crec que aconsegueixi fàcilment desenvolupar actituds d'autovaloració personal o d'autonomia. Els tipus de missatges emesos faciliten uns tipus de respostes. Condicionen l'experiència d'aprendre: els posicionaments, les estratègies, les opcions que tindrà l'Educand de fer-se càrrec del seu propi procés.

MUCHIELLI (1.980)⁴ intenta ordenar els tipus de comportaments comunicatius d'ajuda, a partir dels treballs de PORTER (1.950)⁵. És una proposta o manera de veure'ls que pot ajudar-nos a aclarir el que ens passa i per quina raó ens passa, en relació amb els Educands.

Describeix sis tipus de comportaments de resposta pedagògica, cadascun amb els seus trets específics. M'agradaria presentar-los per mitjà d'una experiència.

¹ DURAN, X. (1996) "*El cervell polièdric*." Bromera. Alzira. Pàg. 103.

² PEASE A. (1981) "*El lenguaje del cuerpo*". Altaya. Barcelona, 1994. Pàg. 12.

³ DAVIS F. (1971) "*La comunicación no verbal*" Alianza, Madrid, 1985. Pàg. 46.

⁴ MUCHIELLI, R. (1.980) "*L'entretien face a face dans la relation d'aide*". ESF. París.

⁵ PORTER E. (1950) "*Introduction to Therapeutic Counseling*". Houghton Mifflin. Boston.

E. 9.16.- (Febrer de 1996)

En Bernat és un nen de vuit anys, amb un germà bessó, David. Tots dos varen ser adoptats, a l'entorn de l'any de vida. Després de l'adopció, els pares adoptius varen donar-los dos "germans".

En Bernat, a l'escola, especialment a les hores d'esbarjo, crea conflictes sovintejats amb els companys. Quan se'l frustra mínimament, s'enfada i, ajudat per una presència física superior als altres, intenta fer passar la seva per la via de la imposició.

A l'aula, a proposta de l'Educador, el grup-classe, debat les baralles i conflictes en els quals participen tots, en Bernat i els altres companys i companyes. Mentre el grup discuteix i intenta arribar a una possible solució dels malestars, en Bernat pren una actitud de deixar dir, com si allò que es debat no l'impliqués a ell. A la fi, sembla pensar, seguirà amb el seu comportament, diguin el que diguin i acordin el que acordin.

El tutor de l'aula pot respondre de moltes maneres als missatges d'en Bernat. No totes seran adients. La resposta del nen, els significats i objectius que ell viu, filtraran la intervenció i li donaran un sentit propi, en funció del qual s'orientarà. És a dir, la intervenció educadora serà encertada o errònia, segons la "lectura" que en faci el Bernat.

Vegem, ara, els sis tipus de comportament comunicatiu que hem esmentat, en relació als missatges d'aquest noi.

1.- El tutor pren una direcció de **solució**. Ell té la solució, sap com cal sortir del conflicte, què cal fer, pensar, ... Per regla general podem esperar que respongui amb un consell, una ordre o potser una amenaça, més o menys explícita

- *El que has de fer, Bernat, és ...*
- *Si no ho arregles, ..*

El tutor pren el paper de tècnic. Sap com s'ha de respondre. Coneix el producte final i el procés per assolir-lo. Per tant es fa càrrec d'en Bernat i el condueix. El nen només ha de seguir.

Per regla general, l'Educador veu l'opció que "ell" prendria si estigués a la pell d'en Bernat. El nen pot sentir perfectament que l'Educador vol eliminar un entrebanc el més de pressa possible. No li interessa el seu "problema".

Oblida, naturalment, un fet decisiu: el problema, si és que n'hi ha, és d'en Bernat i, només ell pot tenir a mà les regnes per resoldre'l. Això sí, amb tota l'ajuda exterior que faci falta.

2.- **L'ajuda moral**. Es tracta d'afluixar, per la via ràpida, allò que no ens agrada que li estigui passant a l'altra persona. Trobem un amic trist, desesperat, davant una desgràcia i el que se'n acut és dir-li que "*no n'hi ha per tant; t'ho has d'agafar bé, home, ...*".

L'Educador treu ferro, desmereix el problema. El que viu la persona no és justificat, no té sentit. Exagera.

- *No val la pena enfadar-se, Bernat, au ja ha passat, home. ...*
- *Anem cap a la classe, oblidem-ho, no ha passat res, ..*

Simplificar les coses ens pot portar maldecaps grossos. Recordo un metge a qui vaig conèixer l'any 1974. Era un pediatre. Des de l'escola li havíem demanat que examinés una alumna a qui suposàvem alguna dificultat vers la qual calia ajudar-la. La seva resposta fou per mitjà d'una recepta farmacològica i una frase: "Durant quinze dies, una píndola al matí i una al vespre". Una segona exploració va evidenciar unes dificultats neurològiques importants vers les quals calia un treball d'ajuda mèdica i pedagògica força més meticulós. El pediatre tenia por de preocupar la família i evitava, penso, haver de passar pel tràngol de descriure'ls el que passava amb la claredat suficient.

Si en Bernat s'enfada, deu ser per alguna raó que potser ni ell coneix. Té un sentit per a ell. Probablement està lligat a les seves creences o a la seva identitat o li és útil en alguns aspectes de les seves necessitats i valors.

Desmerèixer el problema, transformar l'ajuda pedagògica en suport moral, va bé per tranquil·litzar-nos. Segurament satisfà necessitats pròpies o evita malestars, en l'Educador; alguns d'ells, segurament inútils.

3.- L'Educador, davant en Bernat, se sent perplex o molest i li demana que s'expliqui.

Qüestiona, pregunta, mira de fer sorgir elements nous d'anàlisi, ...

Hem vist abans que entre la consciència i el missatge parlat desapareixen informacions que poden ser rellevants, per a en Bernat, per al grup de companys o per al propi Educador. És fàcil, per no dir inevitable, que compreguem parcialment. Penso que qüestionar pot ser una bona manera d'ajudar a comprendre. O no ser-ho.

- Per què t'has barallat?

- Què has fet per provocar la baralla?

Són preguntes inquisitorials, d'interrogatori. A partir d'elles, el més probable és que en Bernat col·loqui defenses en forma de silenci, de respostes superficials que no ofereixen ajuda, ... Ens estariem ficant en la seva intimitat sense que ell ens hagi donat permís.

Podem qüestionar quelcom des de dos angles oposats: des de l'Educador i des de l'Educand.

Les preguntes anteriors s'orienten en funció del mapa mental de l'Educador, marquen uns continguts, de manera que l'Educand no pot dir-nos, ni dir-se, allò que de veritat segurament valdria la pena que digués, llevat que hàgim tingut l'encert d'endevinar la pregunta que volia rebre l'Educand. ¡Quants adolescents opten per un silenci gairebé total davant les esperades preguntes dels pares o dels Educadors! Anticipen l'interrogatori. I, intel·ligentment, callen. Tampoc no serien escoltats. Vetllen per la seva privacitat.

- Bernat, jo crec que hi ha coses que tu penses i els altres no sabem.

Potser alguna ens la voldries fer saber i així no et molestarem tant. Quan tu vulguis, no cal que sigui ara.

- Suposo que hi ha uns motius per barallar-te. Tu els saps?

- M'estic preguntant què podríem fer per tal que et trobessis millor a l'Escola.

- ...

Aquests tipus de pregunta, indirecta, amb llenguatge tou li oferiran opcions noves de resposta, que ell pot dirigir, d'acord amb el seu món interior de significats.

- Pot contestar o no.

- Pot contestar quan ell vulgui, fins i tot de la forma que vulgui.

- Pot expressar el que ell seleccioni.

- Ningú l'apressa: pot conversar amb ell mateix.

- ...

4.- Avaluació moral.

- "No ho has de fer això, no és bo, et quedaràs sense amics, ...

I tot seguit un llarg discurs, que en Bernat normalment no escoltarà; l'aguantarà i en farà la seva traducció personal:

- *No els agrado.*

- *S'han enfadat amb mi.*

- *Sempre m'ho diuen això. És vell.*

- *Passi el que passi, em renyen a mi.*

- ...

El referent social de l'Educador s'hi troba com el peix a l'aigua, moralitzant, ensenyant, prescrivint, enumerant un seguit de lleis sense autor, d'obligacions en les quals mai no queda ben clar qui obliga.

Al meu entendre l'alumne respon més a l'aspecte analògic que el digital de la moralització. Copsa que l'estem censurant. El raonament que justifica el sermó, per regla general, passa de llarg. A vegades se'n queda algun retall, ben seleccionat per replicar i iniciar una relació simètrica, en la qual l'Educador té totes les de perdre: l'Educand no l'escolta. El seu projecte és replicar, no pas comprendre. Hi ha nois i noies que ho practiquen a la perfecció això. Els deu ser molt útil.

5.- La **interpretació**. Davant la conducta d'en Bernat no sembla massa improbable escoltar intervencions pedagògiques com aquestes:

- *Això et passa perquè, ...*

- *Ets massa nerviós. T'has de controlar més.*

- *Com que tractes malament els companys, llavors ells et tracten a tu de la mateixa manera.*

- ...

El cas d'en Bernat l'he recollit d'una sessió de treball amb un grup de professionals. Vàrem dedicar-li molta estona, potser més d'una hora. Vàrem compartir hipòtesis i punts de vista. Tot i això, no em sento gens segur per interpretar-lo. Estic desorientat. Crec que la meua intervenció pedagògica ara mateix fora la de no intervenir, esperar a comprendre, o no sentir-me confós. A més no hi he participat, em falta l'experiència directa, contextualitzada.

En els contextos educatius normalment no tenim temps per pensar, fer hipòtesis com hem pogut fer en aquest grup de treball. Contestem en funció de la nostra vivència. Llegim el que ens passa amb molts filatges entremig, de forma automàtica, semiconscent, i actuem amb respostes espontànies, sovint molt encertades.

6.- **Comprensió**, sense judicis, ni interpretacions poc prudents. L'Educador sap que no sap i que necessita aprendre. Com que la realitat, als seus ulls, és molt complexa, adopta una posició més aviat de recerca, de progressar en la comprensió del que viu en Bernat, per poder-hi intervenir en la direcció encertada.

Potser algun de les següents intervencions podria ajudar. No ho sé. Depèn del significat que tinguin pel noi, del context, del que comuniquin de veritat, ...

- Jo no sé si et vols barallar o no. Com creus que series més feliç, Bernat, amb baralles o sense?
- Jo no vull que et barallis. Si ho fas deus tenir les teves raons. Una estona podries explicar-les a veure si les entenc.
- Potser, Bernat, et passen coses al pati amb els companys, coses que et molesten i et fan enfadar.
- Crec que t'aniria bé trobar una manera millor de fer les coses quan estàs enfadat. Podem provar-ho. M'agradaria que t'ho pensessis.
- ...

9.4.- Protegir, criticar, ajudar.

Educar suposa una acció complexa, plena d'incertesa, contradictòria en molts aspectes. Per una banda volem promoure la iniciativa i l'autonomia; per una altra també volem que els Educands aprenguin certes coses [4.4.2]. Mentre prediquem la llibertat de les persones, els manem que a les nou en punt siguin a l'Escola. Hi ha nois i noies que molesten els companys, destrueixen coses, creen malestar; nosaltres volem que això no passi, i a més sense jutjar-los, ni exercir el poder o la coacció.

La relació Educador-Educand no és produïda en el buit, ni depèn exclusivament d'ells dos. [2.4] Hi ha molts elements condicionants que els afecten. La presa de decisions sempre és quelcom incert, hipotètic, llevat que ens oblidem de prendre una perspectiva crítica i la intervenció es dirigeixi d'acord amb costums, rutines, ideologies, normes de grup, ...

L'Educand necessita protecció, seguretat, sentir-se en un clima sense perills externs, poder-se ocupar d'ell mateix. Però tammateix viu una cultura, la qual li demanarà unes capacitats i uns coneixements. L'Educador, tant si vol com si no, exerceix, alhora, de protector i de crític de l'Educand.

"Totes les masses piquen", diem en català. Quan l'Educador exagera el seu paper protector, l'Educand possiblement construirà un model d'orientació ancorat en un món artificial, fals, que haurà de corregir en les seves patacades futures amb el real. És difícil generar autodisciplina i autonomia en un medi massa tou on l'Educand no necessita preveure, pel seu compte, si la porta és oberta o tancada: algú li obrirà si ho necessita. I ell ho sap. Però al món n'hi ha de portes i algunes demanen una preparació considerable per obrir-les. Darrera d'elles, hi pot haver coses molt importants, fins i tot necessàries.

Si l'Educador exagera la seva crítica, l'Educand haurà d'incrementar les seves defenses, renunciarà a la seva autoavaluació i aprendrà a viure depenent de la dels altres. I no entro en el terreny dels sentiments i les emocions: l'ansietat, la por, la devaluació personal, ...

Protecció i crítica són, per mi, dues accions necessàries. El problema, o el dilema, és trobar el punt mig, el de la salut i l'ajuda eficaç i eficient.

Les respostes de solució, avaluació moral, interpretació i qüestionament des de l'experiència de l'Educador,

"... entraineront la diminution de la conscience de sa responsabilité propre, freineront les communications internes, mais fait significatif, abaisseront l'angoisse".¹

Potser caldria afegir, "a curt termini". A la llarga, la persona retornarà al malestar de l'angoixa quan topi amb la realitat i comprovi que no li serveix el mapa mental que se

¹ ARTAUD J.(1991) "L'écoute. Attitudes et techniques". Chronique Sociale. Lyon. Pàg. 26.

n'ha fet. En el fons, és importat. No és el seu. No l'ajudarà el suficient l'obediència cega a les prescripcions exteriors.

En els cursos de formació continuada, es treballen multitud de temes i aspectes didàctics i curriculars. He dirigit cicles de formació en Didàctica de la Llengua, Organització de l'aula, Aprenentatge de la Lectura, Creació de Textos, Dinàmica Grupal, ... Sistemàticament, hem anat a parar ¹ a problemes i vivències de comunicació: La mare preocupada davant el fill silenciós; el mestre que es pregunta com fer que un alumne s'expressi; l'Educadora anguniejada per un conflicte que se li repeteix dia a dia i no sap com respondre-hi, ..

Penso que el tema ens afecta a tots. I afecta la qualitat de la feina que fem, la satisfacció que en treiem i tammateix la dels Educands i el seu rendiment acadèmic. ¿Com equilibrar protecció i crítica, direcció i respecte, control i llibertat, aprenentatge formal i espontani? ¿Quin tipus de comunicació convé i ens convé a tots plegats, en la simultaneïtat i complexitat de fenòmens i relacions que vivim?

A tall de suggeriment, i només com a hipòtesi, m'agradaria esbossar alguns aspectes de la comunicació de l'Educador que em semblen alhora pràctics i assequibles. Els ofereixo, en la suposició ben poc garantida, que poden ser compartits per altres persones, cadascú amb els seus matisos personals.

1.- En primer lloc, penso que és decisiu buscar la **congruència**. Comuniquem el que som, per tant, potser una actitud intel·ligent fóra ocupar-nos del que pensem, sentim i volem, per tal de poder-ho acceptar interiorment. El que farem després ja és qüestió de cadascú i de com s'orienta en el context.

Darrera una aula que funciona a gust de tots, hi sol haver un professor tranquil, que accepta les seves limitacions i capacitats i que no es priva tampoc, si s'escau, d'acceptar el seu malhumor, o la seva manca d'il·lusió. Fins i tot, segons en quins nivells, potser és bo que ho comuniqui.

L'Educador es manifesta amb autenticitat. És a dir, quan s'expressa, diu el que pensa i sent, o calla. Ser autèntic vol dir no enganyar-se ni enganyar els altres, però en cap cas suposa l'obligació d'una autorrevelació total i sense control.

2.- **Manifestar-nos**. En els grups i les organitzacions ens assignen un rol, un paper, una representació. Ens pot servir d'escut. I a vegades potser cal usar-lo per protegir-nos. Però no pas sempre. En moltíssimes situacions ens podem manifestar sense perills. Penso que ajuda molt fer-ho, amb mesura, reservant cadascú la seva intimitat fins on se senti segur.

Fa poc parlava amb un grupet d'alumnes de Secundària i m'explicaven el seu malestar davant les demandes d'informació del tutor. Els passava enquestes on havien d'anotar, entre altres coses, el que feien els diumenges, les seves lectures preferides, si tenien un ordinador a casa, ... Els vaig demanar si estarien d'acord en contestar les preguntes a canvi que el tutor també les contestés. Varen canviar de cara. Ells no en sabien gaire res d'aquella persona que els demanava informació.

3.- **Acceptar** l'Educand no significa **estar d'acord** amb ell. Acceptar vol dir donar-li explícitament el dret a pensar, sentir i fer el que sent, pensa i fa. La qual cosa no equival a veure-ho moralment o pedagògicament encertat.

Puc acceptar la necessitat d'alcohol que viu una persona, el seu consum desmesurat, ... Puc mirar de comprendre-ho. Sense jutjar-ho. Evidentment no em sembla quelcom saludable i bo; el que jo vull és que controlï el consum d'alcohol. Probablement, la persona també.

¹ Potser jo mateix, sense adonar-me'n clarament ho he provocat..

4.- L'Educador parla en **primera persona**, manifesta el seu mapa interior, la seva voluntat, la seva resposta emocional, com a fenòmens i vivències propis, no pas com un reny a l'Educand.

Davant en Bernat [E.9.16], potser l'Educador manifestarà la seva incomoditat per la conducta del noi, o la seva desprovació. No és el mateix manifestar una llei sense autor "*Això no es fa*", que expressar una idea pròpia, o un desig, o un sentiment.

- *Mira, Bernat, no aguanto les baralles. Potser si hi tornes m' enfadaré amb tu i després em sabrà greu.*

- *Vull que busquis una altra manera de resoldre els teus conflictes.*

- ...

5.- L'Educador expressa les seves **hipòtesis**. Poden ser molt útils per ajudar l'Educand en l'orientació dels seus projectes. El decisiu és que es tracta d'hipòtesis, les quals poden ser acceptades o no per l'Educand. En qualsevol cas manifesten un interès per a ell i, alhora, el poden ajudar a prendre consciència d'opcions d'acció i experiència que ja té.

E.- 9.17.- (Desembre de 1995)

En Fermí diu i repeteix, molt segur i reiteratiu, que a ell li és ben igual aprendre o no aprendre. Que tal li fa tot.

- *Jo penso, Fermí, que el mes de juny, quan arribin les vacances, tu seràs més feliç amb el curs aprovat, i millor encara amb bones qualificacions. Tinc la impressió que el que no vols és tornar a suspendre, però potser no saps com fer-ho.*

Aquesta intervenció meva vol canviar el marc de l'entrevista. Ara la qüestió és una altra: com fer-ho per assolir el que volem. El posicionament del noi és tammateix diferent.

He manifestat una hipòtesi, una lectura nova, al meu entendre més facilitadora que la que m'ofereix i utilitza l'Educand. Puc equivocar-me, no pretenc tenir raó ni convèncer en Fermí. Intento ajudar-lo a veure les coses des d'una altra òptica, que, per a mi, és més adient al que viu i més facilitadora del seu projecte.

Una hipòtesi, en primera persona, pot esdevenir una manera molt pràctica de portar l'Educand cap a marcs i punts de vista nous i facilitadors. Si estem errats, ell ens corregirà i ens oferirà dades per millorar la nostra lectura.

La hipòtesi manifesta el que pensa l'Educador. L'Educand pot refusar-la o corregir-la. Això darrer és el més habitual. Almenys pel que fa al meu cas: suposo que la meva preparació és molt feble. Ja n'aniré aprenent.

6.- L'Educand necessita **temps**. Un suggeriment, una hipòtesi, una demanda són rebudes i processades per l'Educand. Necessitarà més o menys temps per contestar. A vegades tant de temps que l'Educador no sabrà mai que l'ha ajudat.

En el grup es donen un silenci molt alligador en aquest sentit. Són períodes de reflexió silenciosa, sobretot quan el grup els accepta com una experiència natural, sense el neguit que els acompanya en moltes situacions on el silenci incomoda i sempre hi ha qui, impulsat pel malestar, mira d'evitar-lo.

La pressió pel resultat immediat sol ser un gran enemic de l'aprendre saludable. Crec que es tracta d'un procés (l'aprendre) més ràpid del que ens pensem, però que no es pot donar quan l'Educador vol i a la velocitat prevista.

7.- Generar **autoconfiança** en l'Educand. No he passat mai pel tràngol d'un interrogatori judicial o policial. És quelcom que temo. En aquesta situació la meua opinió comptaria ben poc. La que compta és la del jutge o la del fiscal. Els he de convèncer. Per tant no puc ocupar-me de mi mateix; he d'estar atent a la seva partida i respondre de forma adequada per assolir el que vull. No és gens estrany que la llei em doni el dret a l'assistència d'un advocat.

L'autoconfiança crec que pot facilitar-se per diverses vies: el respecte, l'empatia, la confiança en la persona, ... Em quedaré només amb una que veig fonamental en el procés d'ajuda estratègica: La praxis de l'**autoavaluació com a referent** habitual de la intervenció pedagògica.

E.- 9.18.- (Maig de 1996)

L'Agnès, segon de BUP, dedica entre quatre i cinc hores diàries a l'estudi. La seva mare ho certifica. Tot i això, no aconsegueix sentir-se segura als exàmens i, des de fa un parell d'anys, suspèn.

Em diu, seriosa i convençuda, que estudiant més hores aprovaria. Al qüestionar-li l'afirmació, comença a dubtar i manifesta que "suposa" que aprovaria. No n'està gens segura.

A l'entrevista, la convido, en primer lloc, a formular amb concreció el que vol i necessita, per tal d'anar comprovant amb ella si cadascuna de les seves activitats li facilita aconseguir-ho. En poca estona descobrim com s'avorreix, es neguiteja, ... i com tanmateix, vers alguns continguts acadèmics, sense dedicar-hi gaire temps, se sent segura de l'èxit.

Penso que és força improbable que una persona se senti confiada en els seus recursos si sistemàticament depèn de l'avaluació dels altres. No sabem què pensem. Desconeixem els seus criteris. Per tant, ens sentim insegurs, desconfiats. Lògicament, ens caldrà posar-nos en guàrdia.

E.- 9.19.- (Abril de 1996)

Demano a una alumna de tercer de BUP que formuli les qualificacions acadèmiques que vol aconseguir a la fi del trimestre actual.

- *Les notes que jo vull o les que em posaran?*
- *Les que tu obtindràs, les que preveus de cara a la propera avaluació.*
- *És que no ho sé.*
- *Podries assegurar que ho suspendràs tot? Ho decideixes tu això.*
- *Home, ... No ho sé. És que jo vull aprovar, ...*

La noia sent desconfiança vers el seu propi poder personal. Depèn de l'examen, dels professors, de si estudia o no, de si ho entén, de si es posarà nerviosa, ...

Li proposo que defineixi objectius possibles, els que creu que depenen d'ella mateixa i no de la sort, els contextos, les altres persones, ...

- *No ho sé. Què vols dir?*
- *Tu no pots preveure del tot les teves notes, però pots preveure i planificar altres coses.*

- ...

- Per exemple, podries assegurar que cada dia aprendràs quelcom, una sola cosa.
- Això és fàcil. I aprovaré?
- Què creus tu que necessites per aprovar?
- No ho sé, a vegades em penso que he preparat l'examen i em suspenen. I no sé per quina raó.
- ...

8.- Sentir la pròpia **confusió** i acceptar-la. L'Educador reflexiu, moltes vegades, no sap què fer. Està desorientat. Desconeix la forma oportuna d'intervenir.

En aquests moments, en primera persona, com a cosa meua, acostumo a manifestar a l'Educand, amb el llenguatge adient al seu moment de desenvolupament, que estic perdut, que no sé què fer, ni per on tirar, però que vull col.laborar en el seu projecte.

Gairebé sempre, l'Educand em contesta facilitant-me la feina, oferint-me informació estratègica altament útil. Amb temps. Al cap d'una estona o fins i tot d'uns dies.

És una vivència que m'ha costat força reordenar. Davant una demanda, a vegades urgent, amb mostres clares de malestar personal, he tingut la temptació de sentir-me obligat a saber com actuar. I m'he equivocat. No he pres consciència de la meua confusió. Llavors m'he fonamentat en la primera hipòtesi que se m'ha acudit, quan l'autenticitat exigia acceptar i, si s'esqueia, manifestar, la meua evident confusió.

9.- Exercir l'**autoritat**. No pas el poder i la coacció. L'autoritat en la relació educativa, per mi, és una de les claus de volta de l'ajuda eficaç. L'autoritat suposa seguretat en el propi pensament, congruència, responsabilitat per l'altre. El moment de desenvolupament de la persona demanarà un exercici o un altre de protecció i crítica.

Tenim problemes amb l'autoritat. Almenys a mi, en la meua època d'alumne, em va costar molt trobar educadors eficaços en aquest àmbit. Els pares topen amb seriosos problemes. Els Educadors també. Crec que ens falten models, història.

L'exercici del poder suposa que el meu mapa és el bo i, per tant, tinc el dret i potser l'obligació, si accepto el supòsit, d'imposar-lo als altres. És bo per a ells.

Penso que l'exercici de l'autoritat parteix d'altres supòsits:

Primer: **El meu mapa no és el de tots**. Cadascu viu els seus valors, objectius, experiència, ... Per tant, els resultats i comportaments de cadascú no són jutjables amb criteris "objectius".

Segon: **No puc saber amb seguretat què necessita l'Educand**. Sí que puc fer hipòtesis sobre les seves necessitats i convidar-lo a actuar. Comunico per tant la meua valoració.

Tercer: L'Educand necessita **la meua autoritat, com a referent**. No és necessari que jo sigui perfecte. El que convé és que tingui posicionaments i idees clares. I les comunicui bé.

E.-9.20.- (Setembre de 1989)

Un curset d'una Escola d'Estiu. La Margarida, una de les mestres assistents al grup, planteja una qüestió interessant:

- A la meua Escola hi ha dos grups d'alumnes de Quart Nivell. Jo sóc la tutora d'un. De l'altre se n'ocupa un senyor gran que, com diu cada dia, està esperant per jubilar-se. Jo he fet un munt de cursos per aprendre sobre com fer les classes. Miro d'estar al dia i organitzar l'aula de forma activa. El meu company fa el mateix que deu anys enrera. A les reunions de coordinació diu que no l'amoïnem, que nosaltres som joves i ens queda molt per treballar. ... A mig matí, quan els nens i nenes de les dues classes baixen les escales cap al pati, m'he adonat que els meus mostren signes de neguit: criden, s'empenten, surten corrents, ... com si fugissin de l'aula. En canvi els de l'altre quart baixen tranquils, sense pressa, parlant entre ells. ...

El grup treballa una estona sobre el material aportat per la Margarida. D'entrada es viu una certa sorpresa, però aviat apareix un mapa compartit: La Margarida vol fer-ho bé. Per fer-ho bé cal algun referent. De referents externs no n'hi ha. A cada curset li diran coses diferents que ella, amb molt bona fe, procura copiar.

El Sr. Daniel, l'altre tutor de quart, exerceix una autoritat segura, clara, potser amb aires de passada de moda, però els seus alumnes senten la seva congruència i solidesa.

No he dit que el model d'aula sigui quelcom irrellevant vers l'encert en l'ajuda pedagògica; el que sí dic és que em sembla més útil per als Educands un exercici clar de l'autoritat en un medi "passat de moda" que no pas un "medi" exemplar gestionat des de la inseguretat o el dubte per part de l'Educador.

9.5.- Compartir objectius.

Un petit autoexamen ens permetrà veure com cadascú de nosaltres està contínuament executant projectes. Potser molt breus i gairebé automàtics, però al cap i a la fi projectes orientats vers objectius personals.

Per poder atendre una demanda de col.laboració pedagògica, necessito saber en quin projecte em demanen col.laboració i, tanmateix, quina mena d'acció col.laboradora.

Dues persones parlen a l'entorn d'una taula. La conversa és plaent. Cap de les dues té pressa. Observem-les i copsarem una sintonia entre elles. Quan una parla, l'altra escolta. Les mirades, el posicionament del cos, els tons de veu, es relacionen harmònicament en una seqüència probablement anticipada per tots dos contertulians.

Cadascun d'ells executa projectes propis. El que els harmonitza és precisament que els comparteixen, que cadascú coneix alguns elements dels de l'altre, els accepta i els fa servir per escollir els seus propis missatges.

En el procés educatiu passa quelcom similar. Educador i Educand es guien segons projectes seus, diferents i, si és que les coses van com crec jo que haurien d'anar, en sintonia.

E.- 9.21.- (Desembre de 1989)

He preparat una experiència didàctica pensant en els meus alumnes d'EGB: un text per ser llegit individualment i comentat en gran grup. Pretenc que els

alumnes coneguin un poeta i un tipus de poesia; que visquin una experiència de lectura; que puguin provar d'imitar una manera d'escriure.

En arribar a l'aula, ofereixo el text fotocopiats a tots els alumnes. Hi he afegit unes notes per orientar la lectura i l'experiència de comprendre.

Alhora, a la pissarra, escric el que jo penso fer durant les dues hores que durarà la sessió de treball. Situo el moment per realitzar el comentari del text tots junts, les ofertes d'ajuda que els faig, ...

En el context de l'aula i de la classe de Llengua i Literatura, hi ha altres opcions d'experiència establertes. Els alumnes saben que no estan obligats a participar en el comentari col·lectiu. Poden, per tant, realitzar un altre projecte. En l'organització de les tasques, els alumnes hi tenen un espai considerable per bastir projectes i administrar el seu temps.

La primera mitja hora la vull dedicar a contestar uns treballs que els alumnes m'han lliurat a l'inici de la classe: textos lliures, exercicis tècnics sobre conceptes i processos lingüístics, projectes que han anat sorgint en les diverses experiències i temes que hem tractat, ... La segona mitja hora la dedicarem al comentari del text.

Mentre tant els alumnes es van posant a la feina: llegeixen, fan exercicis, escriuen textos, ... alguns treballen tots sols, altres es reuneixen en petits grups de dos o tres, ...

Mentre treballen en els textos que m'han lliurat, els alumnes saben que poden interrompre la meua feina si necessiten ajuda. També saben que els convido a exhaurir els recursos que poden trobar pel seu compte, davant els reptes de la feina, sense la meua intervenció directa.

En avaluar l'experiència, repetidament apareixen comentaris en el sentit de valorar la claredat del projecte de cadascú, el de l'Educador i el dels Educands. Alhora els alumnes subratllen la utilitat de fer-se els seus projectes, de prendre'n consciència, amb l'ajuda del professor.

Quan l'Educand es fa projectes i es marca objectius, no és estrany que s'equivoqui. A vegades l'"error" es troba en confondre l'aprenentatge espontani amb l'aprenentatge formal, acadèmic, on la guia i la proposta de l'Educador són necessàries. A vegades es tracta d'un error de confusió entre el mapa i l'experiència. L'Educand, en la seva memòria, reviu fracassos, experiències negatives, malestars, ... i, evidentment, no té cap ganes de repetir la vivència. Llavors els seus objectius poden no ser els seus, els que vol, sinó simplement evitar el malestar o la impotència.

Potser una de les tasques més difícils en el procés d'ajuda és precisament aquesta: clarificar i compartir objectius. Haver definit bé on anem, de manera que sigui possible saber si anem bé i si estem en una bona sintonia de col·laboració.

E.- 9.22.-

La Marta em fa saber que no aconsegueix treballar concentrada en la tasca: *"Començo a fer una cosa i ja n'estic pensant una altra. Puc estar davant el televisor i no assabentar-me de res del que es diu. És com si estigués en una altra banda".*

Mentre s'explica, ella està pensant, imaginant, recordant, ... Per molta atenció que jo posi en les seves paraules, no puc saber amb precisió què pensa, imagina, recorda, .. Desconec gairebé del tot què significa per ella, per exemple, "concentrar-se".

Li proposo que recordi un moment en el qual ella treballa concentrada i que, quan el tingui, m'ho faci saber. Els seus ulls divaguen per registres diferents, suposo que dintre el seu cap desfilen pilons de materials diversos, ... fins que es declara derrotada. "*Crec que no em concentro mai*"

Ha vingut amb moto fins al meu despatx, recorrent uns quilòmetres de carrers de la ciutat. M'ha dit que no podia fer una cosa sense distreure's. I bé ha arribat. Per tant, aquí, cal suposar, hi ha un procés de concentració. Ben diferent del que practica quan estudia.

Li proposo examinar les diferències que ella percep entre una acció i l'altra. Em contesta al cap d'uns moments: "*Em penso que no m'he proposat mai estudiar. He anat aprovant els cursos a l'EGB, però sense estudiar, amb el que sentia a les classes i donant un cop d'ull al llibre abans de l'examen.*"

D'entrada, la Marta proposa un objectiu, més aviat inespecífic, però que, evidentment, no és el que necessita. Li han dit moltes vegades que no es concentra i ella acaba creient que aquest és el problema; per tant cal resoldre'l.

L'objectiu que compartim la Marta i jo, després de l'entrevista, és el de fer un projecte d'estudi, breu, inferior als trenta minuts, amb el resultat escollit abans de començar. A més l'hem contextualitzat: hem previst el lloc, el moment, la comunicació a la família, l'estratègia a seguir, ...

La Marta, naturalment, és capaç de treballar concentrada. El que no sap fer és prendre decisions seves, útils, lligades al que vol, en segons quins contextos. Li proposo diversos objectius en aquesta direcció; ella els valora, n'escull un i, tots dos junts, el contextualitzem.

No tinc cap seguretat "objectiva", per assegurar que aquest és l'objectiu que necessita, el més convenient per a ella. Potser fracassarem. Llavors ens tocarà dedicar-nos a valorar què l'ha fet fracassar i, ben segur, trobarem una redefinició que faci practicable el projecte. O potser la nova lectura ens mostrarà una via d'aprenentatge que se'ns havia escapat, encara més eficaç i adient per a la Marta.

Una definició acurada de l'objectiu ens ajuda a tots. L'Educand es troba amb millors condicions per assolir-lo i avaluar-lo. L'Educador sap en quina direcció està treballant, mentre apareixen elements nous que milloraran la seva intervenció.

En un capítol anterior [1.12], he retratat el que anomeno *graons de l'aprendre*. L'aprenentatge que proposo a la Marta pertany al primer graó: és una incompetència inconscient. Si no l'ajudo a posar a la consciència la necessitat d'aprendre a decidir, ella seguirà buscant el seu objectiu en l'àmbit de la incompetència conscient. Crec que necessita un aprenentatge que ella no sap que no posseeix. Mentre no esdevingui conscient el seu no-saber, per a la Marta, és poc probable que pugui realitzar la integració que necessita.

E.- 9.23.- (Maig de 1996)

Quan atenc demandes de les persones, em trobo, sistemàticament amb objectius volguts, la definició dels quals els fa difícils d'assolir, per no dir impossibles. La motivació en pateix. És fàcil desanimar-se i arribar a plantejaments de tot o res, d'abandó del projecte d'ajuda, a vegades quan més necessària és l'ajuda.

Una APA d'un IES em demana una conferència per tal de tractar les "Sortides nocturnes dels joves".

Em trobo davant unes setanta persones, pares i mares de nois i noies entre els dotze i els dinou anys. Esperen una "solució". I l'esperen sense gaires ganes de rellegir el problema i molt menys els seus objectius en aquest afer.

Plantejo la conferència com un intercanvi d'experiències i opinions. La meua feina la veig com la d'un facilitador que aporta idees per reemmarcar situacions que els pares pateixen i no saben com resoldre. Per tant em centro més en ajudar-los a compartir el que passa i el que de veritat ells volen que no pas en proposar-los solucions tècniques.

Que la conferència ha estat útil m'ho diu el fet que ningú no té pressa per acabar. Plouen les preguntes i les opinions. L'atenció és clara i concentrada. El temps se'ls fa curt.

Dos dies després, coincideixo amb un Psicopedagog que treballa al centre. L'hi demano la seva opinió del que vàrem viure amb els pares dues nits abans. *"Suposo que bé, em diu. Però la gent volia solucions, receptes, sobretot pel que fa als més grans, que surten amb cotxe, beuen, ..."*

Em quedo una mica sorprès. És un aspecte que ningú no va ni esmentar per a res. Suposo que el Psicopedagog va parlar només amb una a dues persones. Tot i això és curiós aquest fet: no s'ha plantejat l'objectiu, però es fa crítica per no haver-lo resolt.

En la línia del tema que estic discutint, em sembla que val la pena fer dos comentaris a l'experiència:

1.- És molt difícil col·laborar en un projecte que no es manifesta ni es comparteix. Sempre es pot endevinar, és clar. Però això pot demanar molt temps i moltes marrades i treball innecessari.

2.- A vegades els objectius són en sí mateixos el problema. Quan parlo amb els pares i els demano què volen ells, normalment reponen dient el que no volen, el que censuren o els molesta, però difícilment verbalitzen un objectiu clar, que pugui dirigir la seva actuació i, d'escreix, la meua intervenció.

Amb els alumnes sol passar quelcom semblant: Volen aprovar l'examen, però el que estan fent, als seus ulls, no els garanteix assolir el que es proposen. És a dir, l'objectiu, el que pretenen, deixa de fer d'objectiu i passa a ser un desig, una il·lusió, quelcom que *"m'agradaria aconseguir, però, ..."*

9.5.1.- Un objectiu que val la pena.

Per tal que la Marta [E.9.22] realitzi el seu procés d'adquisició, és necessari que per a ella l'empresa sigui valuosa. En qualsevol cas, per mitjà de l'activitat, buscarà allò que veu important.

Si li proposem, o li demanem, un resultat extern, formulat des de fora, en lloc de buscar-lo en la seva experiència, probablement no hi haurà progressos. La noia no el "veu", no el fa conscient. La seva incompetència es manté en l'oblid, sense *existir*.

E.- 9.24.- (Novembre de 1992)

La Mercè, tretze anys, pensa que l'escola i l'aprenentatge, segons diu, no són importants. *"La meua mare no sap res i bé treballa i s'espavila. Jo ja sé més que ella. Ja en tinc prou. Per què he d'aprendre més?. El que jo vull és acabar aviat l'escola i anar a treballar amb la mare"*.

En parlar amb la Mercè, li qüestiono els seus criteris. *"Tu creus que ets més feliç sense saber coses, Mercè? T'agrada més així?"*

La qüestió la porta a manifestar, i potser a descobrir, les seves dificultats acadèmiques, "*des de sempre, no serveixo per als estudis, ... la meva germana sí que en sap,...*".

Per a la Mercè, no val la pena aprendre. És el que diu amb el seu llenguatge digital. En realitat el que manifesta és que no val la pena intentar-ho, sabent que no se'n sortirà i que a més algú li refregarà pels nassos les qualificacions de la seva germana, que se'n surt tan bé.

L'objectiu ha de valer la pena per a la persona. És bo fer un inventari del que l'Educand guanyarà, del que podrà fer quan l'objectiu sigui assolit. Si no hi troba sentit, segurament tampoc no generarà motivació positiva cap a la seva consecució.

Com diuen els que ho han estudiat, una motivació només funciona si es dirigeix cap a a quelcom desitjat, volgut. La Mercè, evidentment no desitja fracassar, ni patir, ni treballar per a una cosa que sap que no li sortirà bé.

"Muchas tareas en la vida sencillamente no son divertidas de hacer. A pesar de que no disfrutamos *haciéndolas*, deseamos que *estén hechas*. Si tratamos de motivarnos pensando cómo es hacer estas tareas, no nos sentiremos motivados en absoluto. Sentiremos que *no* queremos hacerlas. Lo *motivador* de estas tareas es verlas *terminadas*; porque eso es lo que *deseamos*. Si visualizamos la cocina limpia, el césped cortado o el trabajo concluido, es mucho más probable que nos motivemos, porque entonces estamos pensando en aquello que queremos." ¹

Em penso que és un error molt comú en pedagogia el fet de "suposar" que l'objectiu que nosaltres creiem que val la pena també val la pena per a l'Educand. Comprovar-ho ens pot estalviar feina a tots. A vegades "*motivem*" de tal manera que a les persones els resulta practicament impossible motivar-se correctament.

9.5.2.- Objectiu afirmatiu.

Hem ajudat l'Educand a fer-se un objectiu que ell valora. El desitja. El veu important. És un primer pas. Però no suficient, encara que pot ajudar moltíssim.

Quantes persones valoren molt controlar el seu pes. I els faria molta il·lusió assolir-ho. I hi veuen una llarga llista de beneficis. I tot el que vulgueu, ... però, després d'una setmana de dieta, retornen al pes que no volien. Sense l'objectiu no farien res, evidentment, però, només amb l'objectiu, segurament acabaran amb el malestar de no "tenir prou voluntat" per realitzar-lo.

E.- 9.25.-

En molts llocs, quan menys t'ho esperes, t'apareix, enganxat a la paret, ben visible, un rètol terrible per als fumadors: "*No fumeu*". I segurament en aquell moment no tenies ganes de fumar, però ara sí que en tens. El rètol, per la via del cervell dret, t'ho recorda.

Deixar de fumar és molt difícil, si només es tracta de deixar de fumar. Si es tracta d'assolir algun resultat positiu, la cosa, també difícil, esdevé una miqueta més suau.

¹ ANDREAS C.-ANDREAS S. (1989) "*Corazón de la mente*". Cuatro Vientos. Santiago de Chile. 1991. Pàg.202.

L'hemisferi cerebral dret interpreta les negacions a la seva manera. Per exemple, podem perfectament imaginar-nos la pluja; però, la frase "No plou" només té sentit a l'hemisferi esquerre; el dret li atorga una representació positiva, potser un dia de sol. La "no-pluja" tan sols té sentit per al cervell lògic, analític.

La negació, per tant, pot generar conflictes entre els dos hemisferis. Em sembla que tots tenim experiències de sobres en aquest terreny. Potser és allò que diu la saviesa popular: "*Com més prohibit, més desitjat*".

Un objectiu afirmatiu guia l'acció. Un objectiu negatiu crea problemes, normalment. Els dos hemisferis es contradueixen i entren en conflicte. Tenim el malestar gairebé assegurat i, d'escreix, moltes possibilitats de no assolir el que volem. Ara, a més, amb sentiments de fracàs o desànim.

E.- 9.26.- (Abril de 1996)

En Jofre té cinc anys. Segons la seva mare no "vol" posar esforç en la feina que fa. Ho explica en una reunió de formació de pares i mares. En el to de veu hi ha una bona part de queixa, desencís o, fins i tot, acusació.

- *Estàvem pintant a casa. Li he donat totes les ordres, ben clares. Li he explicat bé. No barrejis les pintures, ...*

I en Jofre no ha fet l'esforç de *no barrejar* les pintures. Realment, penso jo, ho tenia força difícil, essent com és un nen sa, espavilat i, probablement, desesperat davant la impossibilitat de fer les coses tal com li diuen que ha de fer.

En el grup de formació, dramatitzem la situació i, entre tots, indiquem a la mare que, abans de començar, podria descriure a en Jofre com espera ella que estiguin les pintures després de pintar. Millor encara, si comprova fins a quin punt el nen se n'ha fet una representació clara i orientadora.

Una setmana després, en la propera reunió del grup, ens comunica que ara en Jofre fa l'esforç de no barrejar les pintures. Li demano si ens vol descriure quina diferència hi veu entre la forma de plantejar les coses quan surten bé i quan no hi sortien.

Apart de molts altres detalls n'apareixen dos que em semblen suggerents:

- a.- La mare espera que en Jofre ho farà bé.
- b.- S'ocupa de descriure en positiu com espera ella que sigui el producte. Suposo que, així, el nen es pot fer una imatge orientadora de la seva actuació.

Un objectiu afirmatiu, ben representat interiorment, ens ajuda a guiar el procés d'acció. Una formulació negativa, a vegades, també, però només a vegades. Si tinc al cap on vaig és més probable que segueixi l'itinerari correcte, que no pas si estic pendent del lloc per on no vull passar.

Pensem per un moment en objectius com "*no córrer*", "*no perdre el temps*", "*no fer enfadar el pare*", "*no posar els peus damunt el sofà*", ... o "*no mossegar-se les ungles*".

E.- 9.27.- (Març de 1996)

L'Aurora és una nena de sis anys, filla única, amb uns pares més aviat neguitosos, gairebé espantats davant la responsabilitat d'educar-la. Mostra una conducta automàtica: es xucla el dit. Al meu entendre, una autocarícia en contextos on ella se sent sola.

Els pares expliquen com li han demanat moltíssimes vegades que "no es xuclés el dit", sense èxit. La nena continuament es troba realitzant la conducta que no vol i, eviendentment s'autocensura.

Suggereixo que formulin una altra demanda. Si la nena desenvolupa aquest tipus d'automatisme segurament té un valor per a ella. Eliminar-lo per les bones no sembla massa aconsellable. Considero més encertat fer possible que no sigui necessari o, almenys, que l'Aurora el pugui controlar.

Penso que pot ajudar una actuació en dues direccions:

Primera: Acceptar l'hàbit. Partir de la hipòtesi que el comportament té un paper en l'ecologia de la persona. Un paper que, potser, ni la mateixa Aurora pot verbalitzar.

Segona: La noia vol eliminar-lo: l'hàbit la fa estar malament; seria més feliç comportant-se d'una altra manera. I aquest és l'objectiu: el nou comportament, no pas l'eliminació del que no es vol.

L'Aurora trobarà segurament quelcom més valuós per a ella que l'hàbit automàtic que practica, quelcom acceptable socialment. Per exemple: Imaginem que l'Aurora és una devota dels caramels de menta. Imaginem tanmateix que els contextos on ella desenvolupa l'hàbit són definits: el menjador, quan està sola, ... Podríem proposar-li dos objectius fàcils: 1) que realitzés l'hàbit només en els contextos que ella elegeixi; 2) que els pares demanessin a la nena que anés a buscar un caramel de menta quan ells copsen que està realitzant la conducta automàtica.

No m'estranyaria gens que hi hagués canvis, i més aviat del que ens pensem. L'objectiu esdevé positiu. Es tracta de fer quelcom, no pas d'evitar o negar quelcom.

9.5.3.- Un objectiu en mans de l'Educand.

Tenim un objectiu valuós per a la persona i definit de forma afirmativa. Anem bé. A mi m'agradaria treure la loteria. En vindria com l'anell al dit. Heus ací un objectiu valuós i afirmatiu. Però tot el que puc fer per assolir-lo és comprar un dècim i ... a veure què passa.

E.- 9.28.-

Els Educadors a vegades ens plantegem uns objectius que ni en Súperman assoliria. I semblen senzills. El fet és que alguns Educands els aconsegueixen. Llavors, per deducció lògica, podem suposar que són assequibles per a tothom.

Crec que ajudaríem força més si ens centréssim en els objectius que depenen de nosaltres. L'Ensenyament, l'ajuda a l'aprenentatge, és cosa nostra. I val la pena dissenyar objectius clars, que valguin la pena i facilitin l'orientació de la tasca.

Els resultats de l'aprenentatge no depenen exclusivament de nosaltres. Hi ha un bon piló de factors que els influeixen i que els Educadors no podem controlar. Tenim la responsabilitat de treballar tan bé com sapiguem i puguem per facilitar l'aprendre, però no el podem provocar. No tenim poder per fer-ho, tot i que en bona part depèn de com actuem nosaltres, però no pas del tot.

En analitzar críticament els objectius viscuts pels mestres a les escoles de Primària, he pogut apreciar com la formulació d'objectius pedagògics es fa sovint sense qüestionar el propi poder. Al meu entendre, és una trampa que pot crear

malestar pel professional i aprenentatges indesitjables per als Educands. El mestre apunta cap a resultats que no són del tot competència seva; depenen de les famílies, els alumnes, els factors culturals, ...

Higiènicament, convé que l'Educador, en la seva recerca de col.laboració eficaç, mesuri el seu poder i es formuli objectius seus, la responsabilitat dels quals pugui assumir.

Recíprocament, convé que l'Educand busqui objectius al seu abast; objectius amb garanties d'èxit, que depenen de l'exercici del seu poder personal. Estic convençut que sovint els Educadors demanem impossibles i els Educands, per als quals l'Educador és una persona important, se'ls demanen a si mateixos.

E.- 9.29.-

En acabar el curs, el mes de juny, a vegades proposo a alguns dels alumnes que facin un projecte de treball per a l'estiu. Penso que la pràctica de la lectura o del llenguatge escrit els pot ajudar.

Sovint fan uns projectes d'una ambició tan elogiable com irreal. "Projecten" el que estan vivint "ara", en el futur, sense massa consciència del que els condicionarà durant les vacances.

Quelcom semblant passa quan es tracta d'objectius de comportament. Sobrevaloren la voluntat i, naturalment, fracassen i, el que és més important, es desanimen. Perden de vista les forces del medi [7.6], o les menystenen.

Un objectiu fora del meu abast em pot conduir al fracàs. Penso que és decisiu per a l'Educador assegurar-se que no es demana o es proposa impossibles. Hi ha Educands que no poden estar quiets massa estona, o que són molt sensibles al soroll, o que les seves preferències cerebrals els fan difícil realitzar coses aparentment senzilles.

Puc decidir si compro un dècim de la Loteria, o si no en compro cap. Tinc poder per fer-ho. Depèn de mi (i de la meua economia). Comprar o no loteria pot ser un objectiu meu: endevinar el número de la sort evidentment no.

9.6.4.- Un objectiu ecològic.

Arribats a aquí, un objectiu apareix com quelcom desitjat per la persona, positiu i situat en l'àmbit del seu poder personal. Es tracta doncs, per a l'Educand de quelcom que vol, que pot assolir si ell s'ho proposa.

Des d'un punt de vista tècnic, quan un objectiu no s'assoleix, val la pena examinar-lo i fer-nos preguntes sobre la seva definició, el valor que li atorga la persona, i, sobretot, si és quelcom que depèn d'ella i no pas de circumstàncies estranyes i incontrolables.

E.- 9.30.- (Gener de 1996)

He viscut dues entrevistes amb l'Esther. És una noia que està cursant COU amb èxit acadèmic. Treballadora, simpàtica, sensible, de tracte fàcil. Suposo que tot el seu entorn (família, escola, companys, ...) pensa que fer el COU amb unes excel.lents qualificacions és quelcom bo, convenient, per a l'Esther.

Jo tinc els meus dubtes. Dorm molt, se sent desanimada, trista, amb ganes de plorar, ... Crec que hi ha altres objectius necessaris per a l'Esther, potser abans de resoldre el repte del COU.

- Jo crec que he de fer feliç els altres. Sempre tinc por de fer-los enfadar, ... però no em sento amb dret de demanar que facin coses per mi, ... Penso que he d'aprovar el COU, però no tinc ganes d'estudiar, em costa fer-ho, ... i abans no em passava com ara, ...

E.- 9.31.-

La Llúcia té tretze anys. Aprèn amb una facilitat extraordinària. Un equip de psicòlegs ha fet un estudi de les seves capacitats i s'han quedat meravellats amb els resultats de les diverses proves psicomètriques.

A l'escola, la Llúcia, ho suspèn tot, o gairebé tot. Les seves qualificacions són un conflicte familiar continu. Li han fet exploracions psicopedagògiques per tots costats: sempre la conclusió és la mateixa: excel·lent, la Llúcia *hauria de ser* una alumna brillant.

Tinc una entrevista amb els seus pares. Se senten força desorientats. No entenen el que li passa a la Llúcia ni saben com ajudar-la.

Els proposo que fem la pel·lícula d'un dia de la Llúcia, des que es lleva fins que se'n va a dormir. Apareixen els horaris dels pares, els detalls de les relacions entre ells i la noia, la seva soledat, i sobretot la incapacitat per trobar contextos on relacionar-se afectivament amb els pares, ...

Acabada la narració del dia de la Llúcia, els formulo un problema:

- M'estic preguntant què hi guanya la Llúcia amb aquesta mena de comportament. Es a dir, la noia té recursos per obtenir unes qualificacions esplèndides sense posar-hi gaire esforç, però sembla que no les vol. Imaginem que la Llúcia té èxit a l'escola, què perdria, què canviaria en la vida familiar?

No cal ser massa llest per adonar-se que la noia pot tenir èxit, però no vol. Suposo que algun bon resultat n'ha de treure del seu tipus d'actuació. I el treu: sorprendre equival a mantenir els pares en guàrdia, en comunicació constant amb ella. La porten al Pedagog, a classes particulars, li pregunten continuament per l'escola, s'interessen pel que li passa, cada poc l'acompanyen al metge, ...

La valoració de l'objectiu correspon a la persona. No crec que ningú, amb plena consciència, es comporti contra els seus propis interessos i necessitats. El que passa és que l'elecció que fem no sempre és la més adient per arribar allà on volem. Segurament la Llúcia podia haver trobat altres maneres de mantenir la relació amb els pares. Però no ha estat així: no les ha descobert.

Per a ella, ecològicament, és una mala idea assolir èxit acadèmic. S'ha creat una pauta de relació en la qual seria un projecte poc intel·ligent.

Conec molts nois i noies preocupadíssims per assolir unes qualificacions brillants, costi el que costi. Alguns i algunes arriben a passar de llarg de les seves necessitats més pregonas, i fins i tot i tot hi ha qui aconsegueix acabar amb una malaltia.

El fet que un objectiu sigui percebut per l'Educador com inconvenient o inadequat, no significa que ho sigui. Es tracta del seu mapa mental. Una abstracció de la seva experiència. Una entre les sis mil milions d'abstraccions que sumariem tots els humans del planeta.

"Une fois atteint, l'objectif pourrai-il avoir des inconvénients et, si oui, lesquels? Cette question, essentielle, teste l'"écologie" de l'intervention (c'est-à-dire la possibilité de retour à un équilibre nouveau satisfaisant). Elle est incontournable et peut recevoir de réponses tout a fait surprenantes pour peu que l'intéressé y réfléchisse un moment. Dans le cas éventuel où les inconvénients découverts sont réellement gênants et inévitables, il sera bien entendu nécessaire de réviser l'objectif pour les éliminer." ¹

9.5.5.- Un objectiu contextualitzat.

Suposem que hem compartit un objectiu amb l'Educand. Ell el considera valuós. L'hem formulat en positiu; tenim, per tant, la direcció dibuixada. A més hem comprovat que li porta beneficis. L'Educand es motiva per assolir-lo, en té ganes, mostra il·lusió.

El nostre treball de definició s'ha fet en un context. La realització és produirà en un altre. No n'hi ha prou amb carregar-nos de bones intencions; volem tenir èxit. La voluntat és una condició necessària, però no pas suficient: ens anirà bé posar en funcionament la intel·ligència i descobrir com fer-ho per tirar endavant.

Potser el lector decideix, ara, mentre va llegint, que necessita fer una trucada a una persona. Potser fins i tot pren un paper i anota: "*Trucar a X*". Penso que és força esperable que se li obliidi. L'objectiu es formula ara i aquí, mentre l'acompliment es desenvolupa en un altre context.

E.- 9.32.-

La Magdalena diu que no té memòria. I n'està ben convençuda. "*Si ara et dic que quan arribi a casa ordenaré els papers que tinc damunt la tula, no me'n recordaré. Segur. Em passa sempre.*"

La mare assenteix, somrient.

Li demano a la Magdalena que descrigui com és la porta de casa seva. Li vaig fent indicacions per tal que vagi revivint tots els detalls: colors, tacte, soroll, olor, ... Intento que la Magdalena reconstrueixi mentalment la porta, la senti com si la tingués al davant. Tot seguit li proposo que descrigui el que fa ella quan entra a casa, amb tots els detalls que se li acudeixin.

La porta de casa seva m'interessa perquè és un lloc on ella segur que passa, sense dependre de la seva voluntat. No cal recordar-la. Apareixerà tota sola.

Li proposo a la Magdalena que busqui una cançó a la seva memòria i li demano que la canti, per ella mateixa o en veu alta, com vulgui. La canta taral·lejant a mitja veu.

Ara li demano que revisqui com entra a casa, mentre canta també la cançó que ella ha escollit. Ho fa. Els seus microcomportaments ho manifesten, o almenys jo ho interpreto així.

Li dic que quan arribi a casa pot fer dues coses, obrir la porta i cantar la cançó o no cantar-la.

- *Què vols fer, Magdalena?*
- *Vull recordar la cançó.*

La seva mare em truca només d'arribar a casa, certificant-me que la Magdalena està contenta i sorpresa alhora. La Magdalena ha realitzat, sense massa esforç,

¹ SAINT PAUL J.-TENENBAUM S. (1995) "*L'Esprit de la Magie*". InterEditions. Paris. Pàg.16

quelcom "impossible": recordar quelcom que volia recordar. Ara potser comença a tenir memòria.

E.- 9.33.- (Gener de 1985)

Els pares d'en Lluc em demanen que l'ajudi. El noi desconeix que hagin fet la demanda. Estan preocupats pels seus problemes amb la beguda. N'han parlat diverses vegades amb en Lluc. Ell els promet solucionar-ho, però no ho fa. Amb la qual cosa tota la família es desespera.

No és un camp on m'hi senti massa segur, però accepto d'intentar ajudar-lo, amb dues condicions: primera, ho intentaré, sense assegurar que pugui fer-me càrrec del problema; segona, que sigui en Lluc qui es posi en contacte amb mi i em demani ajuda. Hi estan d'acord.

En Lluc és un Mecànic de vint-i-sis anys. Fort. Extrovertit. Només beu amb excés els caps de setmana. Els altres dies treballa de forma normal i el seu consum d'alcohol és moderat.

Passa gairebé un any abans no em truca. Ha provat de resoldre el problema ell sol; però no ha aconseguit controlar la beguda els caps de setmana, especialment les nits del divendres i del dissabte.

Em diu que no sap com fer-ho i que necessita solucionar el seu problema. Té dificultats amb els diners i sobretot amb el malestar que viuen els seus pares. La motivació em sembla clara. L'objectiu no tant.

Després d'una estona de conversa hem precisat on anàvem: "*Que els divendres i dissabtes a la nit, en Lluc, begués el que ell havia decidit beure. Ni una copa més ni una copa menys.*"

Calla; però, ajudar-lo a contextualitzar. Teníem un objectiu valorat, afirmatiu, que podia dependre d'ell, ecològicament adequat, ... però en Lluc desconfiava del seu poder personal per assolir-lo.

Ara es troba en el meu despatx, després d'una estona de conversa en la qual s'ha anat relaxant i sentint-se còmode i segur. La beguda es troba en uns llocs molt diferents, amb el grup d'amics on habitualment beu, ...

Comparteix amb ell la seva preparació per sortir el divendres a la nit. Fem memòria de tots els detalls que se'ns acudeixen. Mentre l'escolto, vaig creant-me interiorment una història del que sempre, cada divendres, en Lluc fa abans de sortir de casa.

Li proposo que hi incorpori un parèntesi, en un lloc determinat, després d'una activitat també concreta, per planificar i anticipar la seva forma de beure. Es tracta que, en la vida d'en Lluc, aparegui un moment per fer-se càrrec d'ell mateix i anticipar el que vol fer, com quan, amb qui, ...

Penso que necessita exercir el seu control, poder fer el que ell vol fer, que és evidentment regular l'alcohol. Per a això necessita autodirigir-se, anticipar un projecte dins el seu cap, per tal de no actuar responent tan sols a les forces del medi. El parèntesi que li proposo, crec jo, li pot facilitar un context per bastir aquest projecte seu. No narraré ara els detalls. Globalment, es tracta de viure per endavant, interiorment, la situació futura, i establir-hi el propi projecte.

A continuació li demano que, abans de prendre una copa, realitzi una activitat prevista, si pot ser en relació amb una altra persona. És a dir, l'alcohol segueix present, no se'l nega; el que pretenem és controlar-ne el consum. Si, abans de la copa, en Lluc es dóna temps per sortir del context i reflexionar, penso jo, serà més lliure, més fort, vers les forces ambientals. En l'àmbit de l'entrevista, li

demano que es defineixi a si mateix el que farà com a pròleg de la copa. Ho negociem i ho col.loquem en el seu "futur".

L'objectiu ara, per a en Lluc, passa de ser una prohibició a fer de referent positiu. En lloc de prohibir-se beure espero que el noi tingui un projecte personal sobre com beure, què, quan, ... i a més un recurs per poder decidir amb més força personal.

De fet, en Lluc, pel que sé, ha seguit prenent alcohol, gairebé sempre amb mesura, assumint la direcció del consum ell mateix. En algunes situacions s'ha equivocat i ha retornat a la pauta de resposta anterior. Però ara, ell ho diu, té un recurs per poder beure el que ell vol beure, en molts contextos. Quan no se'n surt, pot reviure intel·ligentment el que ha passat i anar aprenent de l'experiència.

9.5.6.- Un objectiu realitzable.

Per assolir un objectiu caldrà desenvolupar una sèrie d'accions. Convé que ens assegurem que són possibles, que l'Educand, si vol, podrà dur-les a terme. Sap com fer-ho, sap fer-ho i són assequibles per a ell en el seu medi.

No costa gaire demanar a un adolescent, per exemple, que millori les seves qualificacions acadèmiques, o que estudiï més. Suposem que la seva representació de l'objectiu és compartida, que l'interessa assolir-lo, que l'hem contextualitzat bé, ...

E.- 9.34.- (Desembre de 1995)

La Montse és una noia que està acabant la Diplomatura de Mestre. Ens trobem en una escola de Primària on dirigeixo un grup de Formació Permanent. Estem treballant sobre les propostes de treball a l'aula. Observem com s'hi situen els alumnes, com hi responen, ...

Faig un comentari sobre les possibilitats dels alumnes de realitzar el que se'ls demana. Potser, comento, alguns, tot i la seva motivació, no poden desenvolupar l'activitat adequada. La desconeixen o no l'han feta mai. Els proposo que qüestionem aquest punt.

La Montse es mostra molt escèptica. Per a ella, l'alumne que no fa el que se li demana és que no vol o és un gandul, o no té interès, ... Crec que el tema és prou interessant com per poposar-li una experiència. Ho faig i accepta, diria que amb ganes de demostrar-me el meu error.

Li demano que expliciti quelcom que, a ella, li suposa esforç i que li presenta dificultats. Em diu que no sap aprendre de memòria, que cada vegada que ha de fer-ho s'ho passa malament.

Mentre la Montse descriu la seva experiència, escric damunt el foli que tinc al davant un conjunt de números i lletres totalment a l'atzar i el col.loco en un lloc on ella el vegi bé. Seguim la conversa una estona més compartint les dificultats de memorització de tots els assistents que ho desitgen.

Passat uns deu minuts, retiro el paper i li demano a la Montse si vol repetir els números i lletres que hi he escrit. Visualitza el paper i repeteix pràcticament tots els elements. Diu que n'hi ha un parell o tres que no els veu clars.

Li demano si ha hagut d'estudiar gaire per memoritzar una informació tan "burra" i buida de significat. Es sorprèn de la pregunta. Reflexiona i, després, somriu, satisfeta.

Tots junts intentem compartir el procés de la Montse i n'extreiem elements útils per a l'aula.

Penso que, ara, la Montse pot fer-se objectius de memorització que abans no podia. Sap quines accions realitza per assolir-los, o almenys ha descobert que pot trobar la seva forma de realitzar el projecte.

E.- 9.35.-

Pel meu despatx hi desfilen alguns alumnes de COU, entre altres. Una de les preguntes que es fan és fins a quin punt "poden" sortir-se'n amb èxit. Els ajudo a valorar la situació que viuen, les dificultats del curs i, sobretot, el camp de decisions que els correspon a ells.

Intueixo que, per a més de quatre, el COU esdevé una empresa irrealitzable. Alguns s'han equivocat d'opció, altres no aconsegueixen trobar la seva forma personal de respondre a les demandes que els arriben, altres passen moments de gran desorientació personal, ...

És realitzable el COU per a ells? Amb quines condicions? I si esperen al proper curs acadèmic per superar-lo? I si els convidem a buscar la seva estratègia personal?

Un objectiu és com una diana que fixa el punt final on desitgem arribar. Però, evidentment, no hi arribarem si en desconeixem el camí, o si ni tan sols n'hi ha de camí, o si és massa feixuc, o si el volem recórrer a una velocitat impossible, ... Cal que sigui realitzable l'objectiu, que no és el mateix que allò que en diem realista.

En el nostre intent de *ser realistes* és possible que deixem de banda moltes opcions interessants. No *existeixen* en el nostre mapa. Per tant no les intentarem.

No és gaire "realista", per exemple, aprendre sense estudiar. I normalment aprenem molt sense estudiar gens. Com tampoc no ho és, per regla general, resoldre un COU que portem fatal, amb un parell de setmanes de treball ben planificades. I jo ho he vist fer.

9.5.7.- Un objectiu precís.

E.- 9.36.-

L'objectiu central de l'Alfons és estar atent, molt atent, a l'escola. No se'n surt, tot i que hi posa els cinc sentits. A més, sovint li esmenten la seva necessitat de posar més atenció, tant a casa com a l'escola, com al centre d'Esplai.

L'Alfons pateix un gros problema. Quan el seu procés d'atenció concentrada funciona, cosa que passa tot sovint, llavors ell no pot prendre consciència que ho està fent bé. Això sí, se n'adona molt bé de quan s'ha distret: "*Tot de cop,estic a la lluna, em pregunten i no sé què estan dient, ...*"

És a dir, faci el que faci, fracassarà. Si assoleix el que vol, no pot valorar-ho i sentir-ne l'èxit. Si es distreu, llavors sí que se n'adona. A poc a poc, potser s'ha anat fent la idea de "ser" un noi distret.

Vàrem suggerir i provar un altre objectiu: "Repetir interiorment el que volia recordar". L'atenció de l'Alfons es dirigia cap a l'aprendre, l'evocació interior, sense preocupar-se per si estava o no atent.

E. 9.37.-

A la Natàlia li passa una cosa semblant. Diu que ha d'estudiar més. És a dir, mai no arriba a estudiar prou. Sempre li queda el neguit de no haver fet el que es proposava.

Quan li demano com ho sap que ja ha acabat la feina d'estudiar, es queda sorpresa, aturada: no ho sap. Sempre li queden coses per fer, per aprendre, per memoritzar, ...

Amb un objectiu precís podria sentir l'èxit, o valorar l'encert dels projectes que desenvolupa per assolir-lo.

E- 9.38.-

En Pau diu que, la nit abans de l'examen, dorm malament. A vegades dues nits abans ja comença a estar intranquil. Arriba a l'examen més aviat en baixa forma, cansat i amb poca confiança en la seva memòria.

Conversem sobre la seva manera d'estudiar. M'explica que primer llegeix el que ha d'aprendre. Després ho torna a llegir, diverses vegades. Llavors ho repeteix amb paraules. Comprova el que no recorda i torna a repetir-ho. Fins que s'ho sap.

Li pregunto com ho descobreix que sap el que vol aprendre. És a dir, hi ha un moment en el qual deixa d'estudiar. Li demano com ho decideix. En què es fixa.

La resposta és més aviat difusa: "*A vegades per l'hora que és, a vegades perquè em penso que ja ho sé, a vegades perquè n'estic tip, ...*"

No té previst l'objectiu, no pot comprovar si l'ha assolit i o si li queda més feina per fer. No acaba mai. I quan se'n va a dormir, segueix pensant que no ha acabat i es desperta i fins i tot a vegades s'aixeca i consulta un punt del llibre, ...

Sense objectius precisos, personals, ben definits, crec que la vivència d'èxit esdevé gairebé impossible. Si convido l'Educand a precisar el que vol, tot seguit es faciliten moltes coses: sorgeixen recursos, es perceben els obstacles, podem valorar millor l'adequació del projecte a les pròpies capacitats, tenim present la influència dels contextos, ...

Un objectiu precís em permet orientar-me, comprovar la meua capacitat, avaluar correctament. L'Alfons vol assolir finalitats pròpies. No sap ben bé quines són. Si les assoleix, tampoc no pot gaudir plenament de l'èxit ni se li acudirà valorar el procés o l'estratègia que l'ha facilitat i fer-lo seu, llevat que algú l'hi ajudi.

A vegades la imprecisió de l'objectiu ve abonada per una cessió de l'avaluació als altres. Llavors gairebé tinc assegurat el malestar interior. He d'esperar que el meu èxit també ho sigui per als altres, els quals fan servir tanmateix paràmetres i models propis per jutjar-lo.

El sistema Educatiu, o gran part de la seva cultura, indueix les persones a fiar-se molt de l'avaluació dels altres, i no tant de la pròpia. Si el que compta per a cadascú és allò que els altres diuen, llavors per lògica el meu objectiu és acomplir els dels altres com un mitjà per assolir el que necessito o vull. I embolica que fa fort.

9.6.- Demandes i objectius.

L'Educador escolta una demanda. Mira de comprendre-la bé. Ajuda l'Educand a formular un objectiu. Molt bé. Fins aquí tot sembla clar.

Dediquem un moment a recordar que només és possible formular-se un objectiu en el cas que el considerem viable. L'Educand admetrà i compartirà objectius i projectes sempre i quan en el seu model del món els vegi possibles i útils.

Per exemple, un Educand es considera a si mateix com una persona a qui no interessa la lectura. Els seus familiars normalment confirmen aquest punt de vista. A l'escola, també. El context li està demanant que no llegeixi, que això no és quelcom per a ell.

Darrera la representació de persona indiferent als textos escrits, potser hi ha una noia molt interessada en llegir, una noia que no ha adquirit alguna capacitat fonamental per poder llegir i fruit de la lectura. ¿Què hauria passat si hagués desenvolupat la capacitat que li falta? ¿Per què no fer-ho ara, si l'objectiu és seu, encara que potser, de moment, no el considera realitzable?

E. 9.39.-

Són legió els Educands que es posen nerviosos en els exàmens. Un fàrmac que evités el neguit faria mil.lionari al seu descobridor. Lògicament, aquestes persones fan una demanda en aquesta direcció: *"Realitzar els exàmens amb un sentiment de confiança i tranquil.litat"*.

L'objectiu conscient, el que té sentit segons el mapa mental dels educands, és aquest. Però en el seu viscut sorgeixen un bon nombre d'elements que aconsellen buscar algun altre objectiu precisament per fer possible el que ells necessiten assolir. Posem per cas; aprendre a gestionar la memòria i adequar a ella el propi estil d'aprendre i estudiar.

Un dia vaig anar al metge perquè tenia mal de coll i, penso que amb molt d'encert, em va prescriure una anàlisi de sang que jo no havia ni somiat com a cosa convenient. No és el mateix ajudar un Educand a assolir el que ell vol que convidar-lo a descobrir el que necessita.

Penso que val la pena situar l'objectiu que busquem. Ens ajudarà a orientar la lectura i a trobar el model d'intervenció encertat.

9.6.1.- El graó en el qual es viu la demanda.

9.6.1.1.- Graó 1: L'Educand no pot preveure el que necessita aprendre.

E.- 9.40.- (Abril de 1995)

En Jaume diu que no pot seguir vivint així com viu. Dorm malament. Ha perdut els amics. Se sent incòmode a l'Institut. Crec que el seu estil de viure el presideix una actitud de "resposta", d'anar fent en funció del que els contextos li ofereixen, sense gaire planificació personal.

Com és lògic, aquesta manera de procedir el porta a situacions sense sortida. Actua de manera irreflexiva, empès pel moment i la situació. Comet errors, sense voluntat clara de cometre'ls; errors que, després, el condueixen a dificultats de relació amb la família. Menteix, calla, ... i sobretot se sent neguitós i irritable.

Intueixo que en Jaume necessita un aprenentatge que no ha pogut fer, probablement, fins avui. Ara té divuit anys i se li estan mostrant inadequades les pautes de resposta "infantils", però ell les manté. Crec que necessita aprendre a ser autònom, a decidir pel seu compte, valorant amb els seus valors i comunicant a la família la seva valoració i decisió.

Giro l'entrevista cap a una pregunta que en Jaume, al meu entendre, encara no s'ha fet: "Què em convé a mi?: Què és bo per a mi?: Què em fa feliç?".

En Jaume canvia d'actitud: mostra interès, curiositat per la qüestió; s'agafa fort a la pregunta, com si hi veiés una àncora sòlida per orientar-se.

La contextualitzem, per establir un objectiu ben formulat i útil per a ell. L'ensenyo a decidir en diverses situacions, anticipar el que vol fer, d'acord amb el context i el moment que viu.

Compartim un objectiu que ell ni somiava quan ha vingut a l'entrevista. Un objectiu que, dos dies després, via telefon, descobreixo que ja ha produït efectes, potser importants:

- 1.- La seva mare em fa saber que en Jaume dorm a gust, que ell mateix li ha dit, tot satisfet.
- 2.- Que ha tornat a prendre la iniciativa en els seus estudis. A proposta seva, d'acord amb els pares, ha decidit ocupar-se d'un parell d'assignatures que té pendents i deixar per al proper curs el tercer de BUP en qual està matriculat.
- 3.- Ha convidat els seus amics a una entrevista amb mi, per a la qual m'ha demanat permís per telèfon, per tal de parlar dels seus costums i hàbits

En Jaume, evidentment, demana quelcom, difús i poc pràctic. Ni tan sols havia pensat mai en la seva necessitat d'autodirigir-se, d'assumir la responsabilitat d'ell mateix. Es tracta d'un objectiu tan necessari com amagat en l'inconscient de l'experiència.

L'Educador es pot trobar jugant una partida "falsa" amb l'Educand. A vegades, quan algú parla de pedagogia no directiva pot caure en el parany d'oblidar les incompetències inconscients. Deixar l'Educand al seu aire em sembla una irresponsabilitat pedagògica. Si no té sort, mai no podrà aprendre allò que li convé, allò que no percep ni com una limitació, ni com una opció d'experiència.

9.6.1.2.- Graó 2: L'Educand té coneixement del que necessita aprendre.

L'Educand sap el que li convé aprendre. Topa amb dificultats vers les quals no aconsegueix trobar la sortida. L'Ortografia, les Matemàtiques, la Lectura, la Música, ... poden ser aspectes de l'aprendre on no se sent fort i preparat. Llavors planteja un objectiu, generalment mal formulat, per tirar endavant els seus projectes.

A vegades la demanda amaga o suprimeix aprenentatges necessaris, del **Graó 1**. Llavors la feina de l'Educador segurament serà la de portar-lo a considerar la seva experiència i, si ho veu convenient, a suggerir-li opcions no conscients però que poden ser decisives.

E.- 9.41.-

Una situació habitual és la de l'alumne que, per diverses raons, no ha pogut instruir-se en un aspecte del saber. En aquest cas, ens trobem amb dificultats de caire merament instructiu. Li falta "base" per poder-se envolar.

L'Educador orientarà l'alumne cap a aquests aspectes, potser passant per l'aprenentatge d'estratègies o modificant i enriquint el model del món de l'alumne, en el terreny de les creences, la identitat, els valors.

Altres vegades l'Educand formula una demanda molt neta. Vol, per exemple, aprendre Anglès, o ser capaç d'afinar una guitarra. Ell sap que no ho pot fer, que necessita un procés d'aprenentatge per assolir-ho.

Sovint m'han fet esment de la meua mania per l'autoavaluació de l'Educand, a vegades amb un to de retret, o fins i tot acusant-me d'irresponsable. Penso que sense autoavaluació, cosa que sempre es produirà, l'Educand ho té molt complicat per orientar el seu projecte d'aprenentatge.

A les aules, he ensenyat a molts alumnes a fer servir conscientment una frase que pot semblar inacceptable en l'àmbit acadèmic: "No ho sé." Em molesta molt observar l'Educand quan intenta endevinar una resposta o resoldre una tasca sense la seguretat de fer-ho correctament, de sentir que ho sap. He descobert molts alumnes els quals, en la seva experiència, no es donaven el dret a no saber.

En el Graó 1, calia "fer" existir l'objectiu en el model del món de l'Educand. No existia per a ell. En aquest segon Graó, l'objectiu figura en el model del món com una aspiració o una manca. La intervenció de l'Educador s'encaminarà cap a fer-lo possible. En el Graó 1, el que ens proposàvem era sobretot definir la finalitat del projecte. Aquí, els que ens interessa, és descobrir els recursos i processos que poden facilitar-ne l'assoliment.

9.6.1.3.- Graó 3: L'Educand és conscientment competent.

E.- 9.41.-

Rebo uns pares joves. Tots dos amb un nivell cultural alt. Tenen un nen de dos anys que és el seu turment diari. Els té ofegats, culpabilitzats, preocupats.

A l'escola bressol, el nen es comporta bé, sense dificultats ni per a ell ni per a les persones que en tenen cura. Només de sortir de l'escola, inicia una relació amb els seus pares, de manera que els posa continuament entre l'espasa i la paret. Per una banda, ells no es donen el dret d'oposar-se amb un "no" clar quan cal, de ser crítics amb el nen; per altra, quan "esclaten" i perden els nervis, acaben amb sentiments desagradables.

Intueixo que, a més, hi ha alguna dificultat de relació important entre els dos membres de la parella, encara que no m'ho comuniquen i només afronten, amb mi, el "problema" del nen.

Mantenim una entrevista d'una hora i mitja. Parlem de com ens sentim, de què pensem, de quina mena de pares volem ser, de què passa a casa, ... La parella, a poc a poc, va reconstruint mentalment la situació familiar. El marit, sobretot, treballa molt interiorment, sense expressar verbalment gaire res a l'exterior. La mare més aviat tendeix a reviure malestars profunds, que li humitegen els ulls i, alhora, la posen en guàrdia, potser per no abocar en l'entrevista materials íntims de la parella.

Uns dies després de l'entrevista, a l'escola del nen, em fan saber que hi ha hagut canvis visibles, en positiu. Els pares semblen més tranquils i capacitats en l'orientació de la relació amb el fill.

En acabar l'entrevista, penso que els dos pares estan programant interiorment el que faran tan bon punt arribin a casa. El pare és una persona de pensament més

aviat lògic, simultani, i, segurament, necessita preveure, visualitzar, a partir del que ha elaborat a l'entrevista, la seva actuació a la llar.

Abans d'acomiar-los els faig una demanda: "M'agradaria molt que ara, aquí, abans de sortir del despatx, intenteu oblidar tot el que hem dit o après en aquesta entrevista. Torneu a casa i actueu com sempre. Allò que heu après de veritat ja sortirà. Ho tenim tots dintre nostre. Allò que no surti espontàniament, segurament tampoc no valia prou la pena aprendre-ho."

El pare em mira, potser amb un sentiment d'agraïment, i valora la idea. Em penso que he fet diana.

Aquests pares, per mi, són massa conscients. Interiorment ja en saben de fer de pares, però no es donen el dret de mostrar-se espontanis. Necessitaven *fer-ho bé*, segons un model probablement importat, poc precís i diferent d'un pare a l'altre. El nen ho aprofitava per crear conflictes i posar en qüestió la seva autoritat. Hi perdien tots. El seu projecte era massa controlat, massa conscient. Probablement, els missatges digitals entraven massa sovint en conflicte amb els analògics. A quins responia el nen?

E.- 9.44.-

En Jonathan és un desastre en Ortografia. No creu que pugui aprendre'n mai. Ell és un "negat" a l'hora de fer un dictat o d'escriure qualsevol cosa.

Estem en una classe de vuitè d'EGB. Crec que convindria dedicar-li una llarga estona, però no puc. Opto per ajudar-lo amb una prescripció de conducta, a veure què passa, què li ajuda a descobrir.

- Mira, Jonathan, ja sé que no pots escriure correctament un text. Només vull que facis una cosa. Escriu sense errades les tres primeres paraules de cada paràgraf. De la resta no cal que te'n preocupis.

L'avaluació del noi, un mes després, em deixa molt sorprès. Pràcticament no comet errades. Ha après a escriure. Caldrà veure com ho ha fet.

Hi ha coses que podem fer si hi posem atenció, si prenem la direcció conscient del que estem fent. Som uns novells. [4.7] Podem reeixir, però amb consciència i control del procés. En Jonathan, es concentra en les tres primeres paraules del paràgraf; ho controla bé això. De moment li hem fet saber que podia ocupar-se una mica més de la seva Ortografia.

E.- 9.43.-

És meravellós veure en Quim (8 anys) buscar una paraula al diccionari. Treu la llengua, li falten mans per controlar els fulls del llibre. S'equivoca. Tira endavant i endarrera. Torna a consultar la llista de l'Alfabet que té al costat. ...

En Quim sap usar el diccionari. Però és un novell. Ho ha de controlar conscientment. Necessita anar corregint la seva estratègia, mentre actua.

L'Educador, en aquest Graó, pretén ajudar l'Educand a adquirir destresa, de manera que pugui assolir l'objectiu sense el control conscient, d'una manera més espontània i còmoda. Proposarà experiències de realització, de pràctica. Oferirà a l'Educand opcions i contextos per desenvolupar l'habilitat, fer-la seva, descobrir-li utilitats en relació als seus projectes i valors.

9.6.1.4.- Graó 4: L'Educand és inconscientement competent.

Jo crec que les persones som molt més competents del que ens pensem. Podem realitzar una quantitat enorme d'accions de forma espontània, des de coses tan senzilles, aparentment, com asseure'ns adequadament en una cadira, fins a altres tan complexes com parlar una llengua estrangera.

En aquest Graó, hi trobem els coneixements i estratègies que recolzaran les noves adquisicions. Gestionar la memòria, guiar l'acció cap a la solució d'un problema, en poden ser exemples. Prenem notes, fent ús d'adquisicions i competències d'aquest tipus: escoltar, resumir, seleccionar, escriure, accions ben apreses, que no cal conduir, si no és que ens porten a productes i resultats que ens desagraden o ens sorprenen.

Som també uns experts en processos que ens bloquegen. Ens posem nerviosos, perdem el control, oblidem informacions que podrien ajudar-nos, ... generem por, vergonya, ...

Aprendre quelcom equival gairebé sempre a poder realitzar projectes nous. Projectes desconeguts, que l'Educand no sempre veu possibles, si no l'ajudem des del context; projectes coneguts, desitjables, però, de moment fora del nostre abast; projectes realitzables, nostres, però que considerem difícils, que ens demanen un grau considerable d'atenció conscient; projectes adquirits, nostres, còmodes i espontanis, que segurament encara poden esdevenir més útils i adequats o ser usats en l'adquisició d'objectius diferents dels habituals.

Creo que qualsevol persona és una experta en moltíssimes activitats. En la meua intervenció Educadora, m'interessa fer emergir, posar a la consciència, fer existir, aquestes capacitats inconscients. L'Educand les podrà fer servir en empreses segurament molt importants per a ell o ella.

En aquest Graó l'objectiu es concreta més en descobrir recursos que no pas en ensenyar-los. L'Educand sovint els desconeix. L'avaluació que habitualment es practica del seu rendiment no els té en compte. Ell, molt sovint, tampoc.

En el primer Graó intentem fer existir l'objectiu, ajudar l'Educand a formular-lo per poder-lo fer servir de punt de referència. En el segon pretenem trobar el camí adequat per tal que l'Educand pugui assolir el que ell ja sap que necessita. En el tercer, l'objectiu ja s'ha assolit, i es pot assolir sempre que l'Educand vulgui, però amb control conscient. Aquí el que ens proposem és l'experiència i la praxis per facilitar l'activitat, fer-la més econòmica. En el darrer Graó el que ens interessa de forma especial és fer ús del que ja s'ha assolit de forma espontània, de la capacitat integrada, per fer-la operativa en altres àmbits i projectes.

En aquest procés de posar-nos en contacte, jutjo fonamental establir el graó en el qual ens movem. L'Educador pot treballar per millorar una competència, per ajudar a adquirir-la, per fer-la existir com a tal, ... Semblen projectes pedagògics molt diversos, l'èxit dels quals demanarà estratègies i recursos particulars en cada cas.

9.6.2.- Quatre direccions en l'aprendre.

L'aprenentatge més útil és el que hem integrat, fet nostre, de manera que el podem usar amb comoditat, mentre ens ocupem d'altres coses en la nostra consciència. Es tracta de coses que hem assimilat, que són nostres i ens identifiquen.

Si preguntem a una persona si sap resoldre una equació, segurament, abans de constestar-nos comprovarà dintre el seu cap fins a quin punt pot fer-ho. Imaginem que ens diu que sí. Realment, amb la seva resposta, no podem fer-nos una idea gaire precisa de quina mena de coneixement ha construït la persona que li facilita el projecte de resoldre equacions.

Saber, haver après, tenir après quelcom, són formes d'un verb força inespecífic. [8.4.2.4] Com ho sé que sé? Quins referents utilitzo? Què entenc per saber?

Hem parlat més amunt de la sintaxi i la semàntica de l'aprendre. També hem parlat del tipus de resultats que podem buscar o assolir. En poques paraules, quan l'Educand manifesta que sap o no sap quelcom, què vol dir?

En el nostre contacte amb ell, penso que necessitem constestar-nos aquesta pregunta. Altrament no sabrem on situar els seus objectius d'aprenentatge. Seguint la línia de pensament d'A. de la GARANDERIE¹, i filtrant-lo amb les meves dades de camp, em sembla que puc situar l'aprendre en quatre direccions complementàries. És a dir, al verb "saber" li veig quatre sinònims.

9.6.2.1.- Direcció 1: Saber significa poder reproduir mentalment unes dades percebudes.

E.- 9.44.-

A l'Institut X, de Girona hi ha un grup d'alumnes els quals han escoltat sovint l'engrescadora opinió que ells són el pitjor grup. (Sense segon terme de comparació ni criteri explícit.)

La Raquel és una membre d'aquest grup. M'explica que el perceptatge de "suspensos" habitualment supera el 75%. Em pregunto si aquest fet és més aviat la causa o l'efecte de l'opinió que se n'han fet els professors.

La Raquel demana ajuda impulsada pel seu desànim, acompanyat per una sensació de fatiga gairebé constant. No té ganes d'estudiar, se sent sense temps suficient per fer-ho, vivint presses dia rera dia, ...

Ahora desitja superar el curs, "passar-lo", com diu ella. Suposa que per assolir-ho li cal "rendir més". La qual cosa equival, per a ella, a obtenir unes qualificacions més satisfactòries.

És a dir, per tal que les coses surtin millor, cal dedicar-hi més temps i esforç. De temps no en té i li manca motivació saludable per treballar, la qual cosa suposa una despesa d'energia considerable per cada període d'estudi.

El marc o l'itinerari de treball que em proposa la Raquel no té sortida. Canviem doncs de marc i, per exemple, preguntem-nos per quina cosa considera ella que significa aprendre.

Per "passar el curs" cal "aprovar". Per aprovar cal "constestar les demandes dels exàmens". Per constestar-les cal saber, haver après. Lògicament qüestionem com aprèn i què aprèn la Raquel. Potser hi trobarem maneres d'ajudar-la.

La Raquel pretén saber-ho "tot". Cosa que no cal per constestar els exàmens i passar el curs. Per tant, tenim una primera hipòtesi: "Ajudar-la a seleccionar el que vol aprendre".

Li proposem que intenti endevinar l'examen, quins temes sortiran. Ens diu que no pot, que és impossible endevinar "tot" l'examen.

¹ GARANDERIE A. de la, (1980) "Los perfiles pedagógicos". Narcea. Madrid.

Certament, té raó. Ella pensa que cal saber-ho tot, per contestar-ho tot, i ... quan li demanem si això l'ajuda, diu que no. Però no gosa qüestionar-ho. És el seu metaprograma. Qui respon, lògicament, depèn força de qui pregunta. No pot estar mai segur del que li preguntaran.

Saber-ho tot, per a la Raquel, significa poder-ho repetir, anar a l'examen amb "tota" la informació a la memòria, a punt per reproduir-la. I això, diu, no ho sap fer. Abans sí que ho sabia fer, però ara no pot.

Seguim treballant per comprendre i ens adonem d'un fet que pot tenir una gran importància: La Raquel estudia per repetir i, en moltes proves de l'Institut, el que li demanen és que apliqui el que ha haprès. Per això, probablement, "no rendeix".

Suposem per un moment que la Raquel vol poder retenir la informació. Llavors la seva forma de procedir no encaixarà amb el que es proposa: A la classe, es dedica a prendre notes, a apuntar-ho "tot". A casa s'ho aprèn. És a dir, repeteix bona part de la feina.

Li proposem examinar la seva actuació a l'aula. Si, en acabar la classe, la Raquel ha après la majoria dels conceptes i informacions que s'han tramés, llavors li sobrarà temps a casa. Sembla un bon plantejament.

La resposta de la Raquel és que no. A classe està cansada. Són cinc hores cada dia, en un ambient més aviat incòmode i on dedicar-se a aprendre és vist com una raresa.

Sovint he observat respostes de sorpresa o d'escàndol davant un Educand que no podia repetir una dada. És una actitud pedagògica preocupant. Si jo, com Educador, demano una dada, tinc tot el poder. Escullo la pregunta, la informació, el context, ... i l'Educand, que té moltes dades a la seva memòria, viu el compromís de desconèixer o no poder repetir el que li demano.

9.6.2.2.- Direcció 2: Saber equival a aplicar normes o tècniques prescrites.

E.- 9.45.-

- Estic treballant amb un ordinador. Sé que si polso la tecla "ESC", a la pantalla apareixerà un resultat diferent al de la polsació de la tecla "INTRO".

- Desconnectant el corrent s'apaguen els llums.

- La paraula "llibre" indica uns objectes de paper amb lletres, il·lustracions, ...

Són coneixements molt útils que posseïm tots. No necessito conèixer tot el tripijoc de complicacions que tenen lloc en l'interior de l'ordinador per explicar de quina manera i per quines raons en polsar la tecla "ESC" em desapareix el menú que tinc en pantalla.

Sé com cal realitzar una acció per tal que succeixi una o altra cosa que a mi m'interessa. "Ramon" en català no porta accent escrit, en castellà sí. Ho sé. Podria ser al revés. No hi ha cap necessitat que sigui així.

En aquesta direcció de l'aprendre, la pregunta és "COM ES FA?", pregunta que formulo per telèfon a l'expert en "software" informàtic quan em quedo aturat davant la pantalla volent fer quelcom i no sabent quin missatge he d'enviar a l'ordinador. Un cop l'he après, el podré utilitzar tantes vegades com vulgui, per desenvolupar el projecte que tinc al cap. No necessito reflexionar, només recordar el procés i repetir-lo. Sé com es fa.

Recordo perfectament com resolvia equacions per aquest sistema. "Quan traslades una quantitat d'un membre a l'altre, li has de canviar el signe".

Després, de de la meua funció de docent, he intentat que els meus alumnes compreguessin les raons que donaven suport al canvi de signe. I més de quatre vegades m'hi ha desesperat. Ells volien un aprenentatge de **Direcció 2**, i jo pretenia facilitar la descoberta i la comprensió. No ens enteníem. La informació que jo els donava no era adient al que ells es proposaven.

Les cultures matisen el món de convencions, hàbits, tècniques, ... formes de fer compartides que convé conèixer. És una direcció de l'aprendre. Les paraules tenen un significat arbitrari i compartit. No tenim cap necessitat de comprendre el funcionament o les lleis científiques que ens permeten fruit de molts estris mecànics; la majoria de les persones en tenim prou sabent com cal usar-los.

A l'escola, només d'entrar, els Educands es troben per exemple que el signe "A" correspon al fonema [a]. És així. La cultura ho ha fet. I quan trobem la grafia "A" i diem [a] ens diuen que molt bé, que ja comencem a llegir.

Les dificultats apareixen quan l'Educand es belluga en una direcció d'aprendre que no és coherent amb el que es proposa. És molt improbable que una persona pugui aprendre Física senzillament movent-se en les dues direccions d'aprendre que acabo de descriure: repetint i aplicant normes o tècniques.

9.6.2.3.- Direcció 3: Saber vol dir disposar d'una representació mental apta per ser aplicada.

E.- 9.46.-

Tornem a l'ordinador. Ja fa temps que el tenim a casa. Funciona molt bé. Hi hem instal·lat el "software" que ens convé. Ha esdevingut una eina magnífica de treball.

I, llavors, un dia al matí, apareix el virus. I tot allò que anava bé, deixa de funcionar com esperàvem. Sorpresa. Ara no serveixen els hàbits adquirits. Si polso "ESC", passen coses rares. O no passa absolutament res.

Caldrà iniciar aprenentatges i explorar camins nous. Un d'ells pot ser confiar el problema a un tècnic. L'altre consisteix en aprendre. Ara, però, una recepta no és suficient. Fa falta comprendre quelcom més de l'aparell, tenir-ne una idea, per orientar la recerca i el treball.

A mi, personalment, un virus astut i malintencionat, em va portar a aprendre moltes coses d'Informàtica. Els hàbits, les normes, les tècniques, en el seu estat pur, s'han dissenyat per a contextos previstos. Esdevenen inútils en situacions i problemes nous. Calen conceptes, abstraccions, teories, per poder resoldre qüestions inèdites. Ens trobem en un altra direcció de l'aprendre.

E.- 9.47.- (Novembre de 1989)

En Norbert, inicia el primer de BUP amb empena i ganes. Dos mesos després es troba perdut amb les Matemàtiques. Una professora l'ajuda, en privat, però no millora. Ell vol aprendre, sent la motivació i creu en la seva capacitat.

Què està passant? En Norbert, davant un problema, demana ajuda a la professora. Ella li "explica" el problema. En Norbert el resol. La professora li proposa un altre problema similar i el noi el fa correctament. La professora

decideix que en Norbert ja ha après el que necessitava i que poden afrontar un nou contingut.

Passen un parell de dies i en Norbert li demana ajuda per resoldre un problema semblant al que *ha après*. La professora es mostra sorpresa: no entén com no pot resoldre'l.

En Norbert es queda bloquejat. Ha après a contestar una situació-problema. Associa la solució a un problema anterior, concret, que ell ha resolt, i llavors sap com fer-lo. Però no construeix el coneixement per aplicar-lo a altres situacions i problemes. El seu constructe mental no pot isolar-se de la vivència concreta. Ell es pregunta *com fer*, la professora li explica *com són* les coses per tal de poder aplicar el coneixement a situacions diverses.

La mateixa dificultat l'he trobada en tres alumnes del mateix centre, en relació amb les Matemàtiques, ensenyades pel mateix professor. És probable, sembla, que la forma d'ensenyament sigui un element important en la presa de direcció de l'aprendre dels Educands.

E.- 9.48.- (Febrer de 1994)

L'actuació de la Marta és diferent de la d'en Norbert. Estudia COU i li costa seguir les classes, perquè, com diu, no li donen un marc general on integrar els coneixements i ordenar-los mentalment per tal de fer-los assequibles a la memòria amb més facilitat.

Li hem proposat que estudiï amb textos anteriors a COU. Després de provar-ho, ens fa saber que els millors són els de Bàsica, on el coneixement és articulat en un marc global, sense detall, centrant-se en els punts fonamentals.

Davant un problema, l'Educand recorre als continguts mentals, els evoca i els aplica. La direcció de l'aprendre apunta als conceptes i les lleis generals, no pas a la informació o l'habit. Davant un situació-problema, l'Educand necessita fer ús del que ha après en altres llocs i moments per aplicar-ho al projecte present.

9.6.2.4.- Direcció 4: Saber és imaginar, recrear, reconstruir, fer personal el coneixement.

E.- 9.49.-

En una aula de segon cicle d'EGB, he utilitzat propostes didàctiques com aquestes com a punt d'arrancada del debat en grup:

- . De quin color són les oracions atributives?
- . Quin gust tenen les preposicions?
- . En un partit de futbol entre preposicions i conjuncions qui faria de porter, de defensa,

Abans de que us rieu de mi, deixeu-me dir que la proposta ha anat molt bé per polir conceptes i aclarir-los. La manca de coherència lògica del plantejament sovint obre l'alumne a la creativitat, a percebre des d'angles originals, a fer-se preguntes tan divertides com facilitadores.

Més Educands dels que ens pensem reinventen el coneixement. Se'l tradueixen en models propis. Em sorprén l'originalitat que mostren en la construcció dels conceptes o fins i tot dels hàbits.

E.- 9.50.-

He preguntat a moltes persones com ho feien per diferenciar una "essa sorda" d'una "essa sonora". Malgrat els criteris que a les classes i als llibres s'ofereixen, he pogut comprovar una enorme creativitat:

. *La meva dona es diu Roser. Tinc un bon model d'"Essa sonora" a partir de qual comparar.*

. *Sento el zumzeig de les abelles.*

. *No necessito diferenciar-les, em surten soles.*

....

E.- 9.51.-

No puc resistir-me a comunicar una genialitat d'un nen de cinc anys. Me la va explicar la seva mestra força escandalitzada. Ella els proposava que busquessin paraules amb "E" oberta i amb "E" tancada. I el nen va trobar un exemple escatològic, precís: *L'oberta és la de "mEEEErda" i la tancada és la de "MerdEEEEER".* Hi ha recursos en els Educands, els quals, comparats amb el que els proposen els llibres de text, potser haurien de fer envermellar a més d'un.

Els Educands que tradueixen el contingut d'una forma personal a vegades topen amb dificultats acadèmiques. Sobretot en situacions didàctiques on la demanda se situa exclusivament en les dues primeres direccions o models.

Amb certes matèries i continguts tammateix la imaginació i la creativitat poden esdevenir ben inoportunes, segons com es duguin a terme. Podem ser creadors en la nostra forma de resoldre una operació matemàtica, però amb límits. En base decimal la suma de dos i dos és quatre. Podem dibuixar la suma grossa o petita, en negre o en vermell, ... però el total correcte serà "quatre".

9.7.- Plec de conclusions.-

El punt d'envolament de la intervenció pedagògica es troba en un tipus de sintonia, Educand-Educador. Conec Educands que demanen un tipus de relació molt complicada, fins i tot impossible o inacceptable per a l'Educador. Són relativament molt pocs, però n'hi ha. Altres, amb més recursos potser, la fan molt fàcil i còmoda.

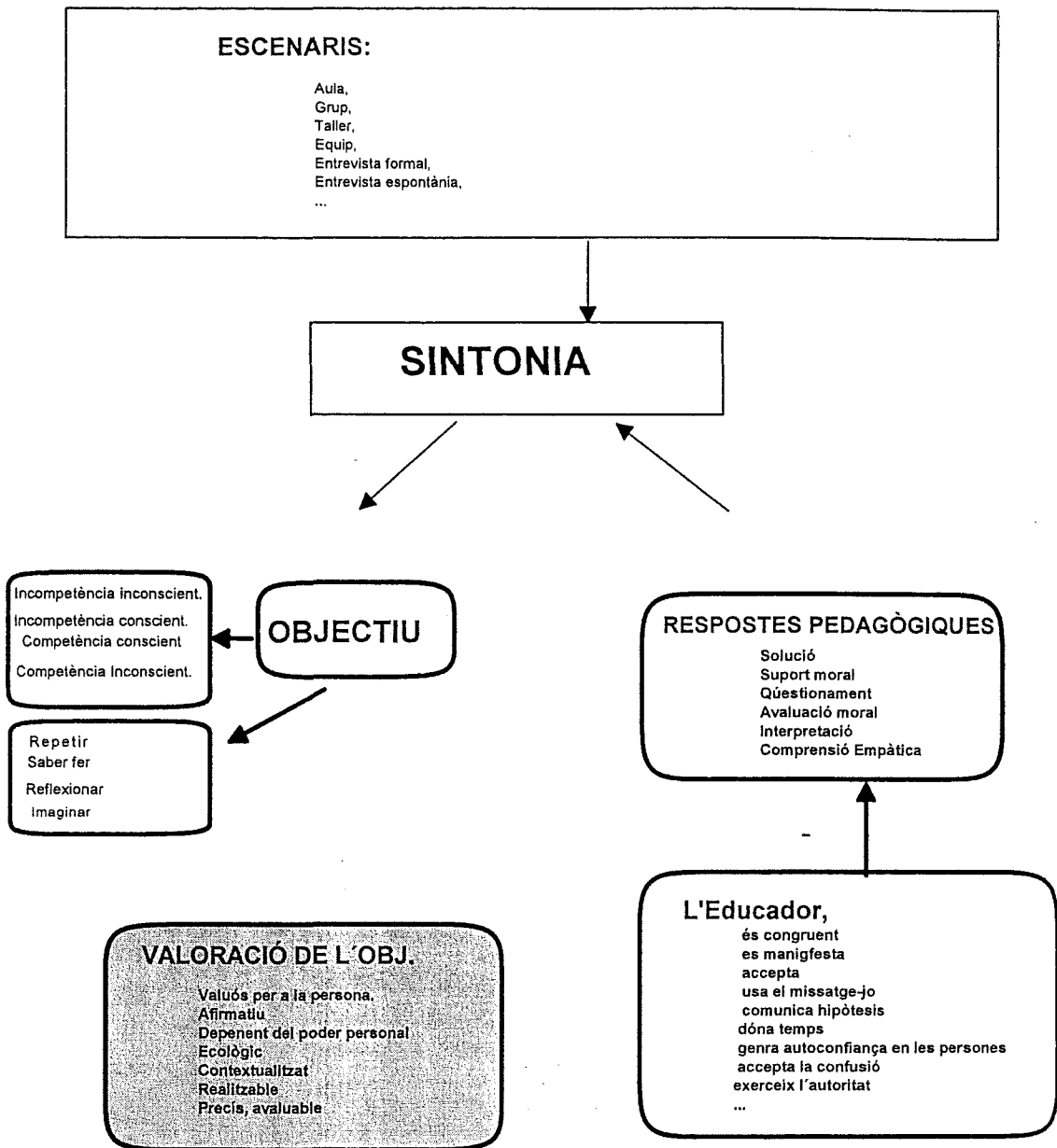
L'Educador necessita fer suposicions sobre els objectius de l'Educand. I en fa, amb encert o amb errors. Mentre tant, anem establint un tipus de contracte de comunicació, el qual avaluarem d'acord amb els objectius que pretenem facilitar.

L'objectiu esdevé el punt de referència. Caldrà fer-ne una definició adient, per tal que ens faciliti el progrés, tant de l'aprendre com de l'ajuda que intentem realitzar.

Situarem l'objectiu en referència a la persona. Per un costat, ens interessa precisar el seu estat d'aprenentatge i comprovar a partir de quins constructes mentals podem iniciar les adquisicions que ens proposem. Per una altre, ens interessa comprendre el significat o la direcció que l'Educand dona al seu procés i a la seva experiència.

Alhora, Educand i Educador intenten concertar una forma de col.laboració en la qual tots dos hi tenen un paper mútuament reconegut.

Fig. 8.- Apropament a un plantejament de comunicació pedagògica



10.- Itineraris de lectura i puntuació.

Al capítol anterior he mirat de descriure dos processos que considero fonamentals en la intervenció pedagògica: 1) la negociació d'un tipus determinat de relació entre l'Educador i l'Educand ;i 2) la concreció dels objectius que estem perseguint.

En un primer moment l'Educador pretén aclarir i compartir els objectius de l'Educand. Mira de comprendre quelcom dels seus significats personals per tal d'orientar la seva intervenció d'ajuda.

Alhora, sovint d'una forma més aviat espontània i poc planificable, es van negociant, en la interacció, els papers que cadascú desenvoluparà i espera que l'altre desenvolupi, en l'intercanvi contextualitzat.

Ambdós, Educador i Educand, necessiten reconstruir el que està passant, ordenar la dades perceptives, donar-les-hi un sentit , fer-les esdevenir útils per a l'orientació de l'acció i l'avaluació.

Davant qualsevol situació les persones procedim a fer una lectura, crear un ordre, establir-hi relacions, anticipar el que passarà, etc. L'Educador naturalment fa el mateix. S'orienta, actua, projecta, d'acord amb una puntuació pròpia de les dades perceptives.

L'objectiu, tant el de l'Educador com el de l'Educand, en sintonia, ordena i dóna coherència a l'ajuda pedagògica. Per facilitar el seu assoliment caldrà desenvolupar intervencions específiques, orientades pel diagnòstic o lectura que fem de les situacions i del teixit de relacions interpersonals que s'hi desenvolupa.

ÍNDEX

10.1.- Compartir el projecte de l'Educand. 10.2.- Lectura, intervenció, avaluació. 10.3.- Lectura del projecte de l'Educand: 10.3.1.- *Una analogia: la recerca del tresor.* 10.3.2.- *La finalitat de la lectura.* 10.3.3.- *L'arrancada del procés.* 10.3.4.- *Itineraris de lectura.* 10.3.4.1.- *Les portes d'accés.* 10.3.4.1.1.- *Examinem els resultats.* 10.3.4.1.2.- *Els comportaments.* 10.3.4.1.3.- *La verbalització del viscut.* **10.4.- L'actuació de l'Educand.** 10.4.1.- *Posicionament.* 10.4.2.- *Estratègies.* 10.4.2.1. *La cadena d'accions.* 10.4.2.2.- *Les preferències cerebrals.* 10.4.2.3.- *Els llenguatges d'evocació.* 10.4.2.4.- *Estils d'aprenentatge.* 10.4.3.- *Avaluació.* **10.5.- Plec de conclusions.**

10.1.- Compartir el projecte de l'Educand.

E.- 10.1.- (Agost de 1996)

Els pares d'en Santi, 16 anys han intentat resoldre el "problema" del seu fill per multitud de vies: l'escola, la conversa familiar, el psicòleg, el psiquiatra, ... Diuen que, per a ells, el noi és un font de maldecaps. "*Només pensa en els amics, en sortir, ...*" El matrimoni em consulta sobre l'oportunitat de "fer-li seguir" un curs de Formació Ocupacional. No sé què opinar.

Les dades que em donen obliden, pràcticament del tot, el que pensa el noi, el que vol fer, Parlen d'ells, dels seus mapes i objectius. Els d'en Santi els he d'inferir de la informació que rebo.

Després de rumiar-ho, els pares decideixen que faci el curs. El matriculen, parlen amb el centre, ... El primer dia, a mig matí, en Santi abandona l'aula i torna a casa molt enfadat. Diu als seus pares que l'han enganyat, que no l'interessa el curs, que ells li havien dit que era una altra cosa.

Ben segur que en Santi té un projecte. Espero compartir-lo amb ell per tal d'ajudar-lo i, de passada, oferir orientació als pares. Els demano per parlar amb el seu fill. Ells també ho voldrien, però el noi s'hi nega. Ha conegut psicòlegs, un psiquiatra, professors, ... i n'ha tret les seves conclusions. Té el seu projecte fet respecte a aquest tipus de professionals.

Manifesto als pares les meves ganes de conèixer en Santi. Ells es pregunten "com fer-lo venir a l'entrevista". Es mouen en el seu propi projecte de pares. Volen que jo resolgui el seu problema, és a dir, que faci que en Santi es comporti com ells desitgen.

Alhora, al meu entendre, el pare acceptaria un tipus de solució, que la mare no veuria amb tan bons ulls com ell. Tenim molta feina a fer per aclarir els projectes de cadascú, i acceptar-los en lloc de discutir-los o canviar-los.

Demano als pares que proposin a en Santi una entrevista amb mi, només una, per conèixer-nos. Després, ell decidirà si demana ajuda o no. Veig amb força claredat que ells no poden entendre la meua oferta. No hi ha cap opció com aquesta en els seus mapes mentals. Els projectes d'en Santi no *existeixen*; el que volen és substituir-los pels propis. Evidentment, profetitzen coses més aviat negatives. Pensar que en Santi pot gestionar la seva vida els suposaria canvis massa dràstics, per ara.

Viure significa estar en projecte, en moviment. Tothom, en qualsevol moment, desenvolupa un projecte. Projecte menut, automàtic, com el d'allargar el braç per respondre la trucada del telèfon o acostar-se al frigorífic buscant un vas d'aigua; o projectes més carregats de meditació i planificació, com estudiar una carrera o escriure un llibre.

L'Educador accepta la premissa del projecte existent en l'Educand. L'observa, posem per cas, mentre llegeix, escolta, mira per la finestra, ... i, si pot, procura endevinar una direcció en el seu fer, una direcció seva, no sempre verbalitzable ni decidida reflexivament. Educar significa sobretot col·laborar en aquest projecte. Facilitar-lo, oferir recursos per tal que la persona pugui tirar-lo endavant o, si cal, adequar-ne la trajectòria.

A mi em resulta pràctic distingir el *projecte* de l'*objectiu* i preguntar-me fins a quin punt són coherents. No sempre l'actuació de la persona és l'adient per assolir el que vol. Per exemple, molestar és una bona manera d'obtenir respostes dels altres, però segurament no pas les que voldríem o ens ajuden. El projecte de molestar no lliga gaire amb l'objectiu de sentir-se acompanyat i hi ha persones que fan el paper de molestos en recerca de bona companyia.

Proposar molts *dictats* és un projecte habitual dels docents per millorar l'ortografia dels alumnes. La qüestió central de l'Educador és si de veritat la millora, en quins alumnes, de quina manera, No és gaire estrany sentir opinions en les quals s'acusa als alumnes de manca d'interès o de concentració, o d'alguna altre pecat mortal, quan, mirant-ho bé, potser el projecte d'intervenció pedagògica no els facilita l'èxit; és inadequat, per a ells, en relació al contingut, o els contextos que viuen.

Un cop definits els objectius, ens caldrà comprendre els projectes que desenvolupa la persona per assolir-los i ajudar-la, si podem, a valorar-ne l'encert.

Abans d'entrar en aquest terreny m'agradaria fer dues consideracions:

Primera: **La nostra comprensió és un mapa**, una abstracció del territori. És a dir, volent o de forma inconscient, eliminarem informació, emfasitzarem elements, seleccionarem dades, ... El pensament de l'Educador, el seu ordre i les seves teories i valors, pesen molt. Estem actuant en relació amb una representació de l'Educand i de l'aprendre, no pas amb l'Educand i l'aprendre.

Segona: Sempre **treballarem amb fragments**. És impossible tenir-ho tot present, comprendre-ho tot, ... Percebem mostres, parts, elements, ... a partir dels quals podem inferir i generalitzar, a més o menys garanties. Em penso, que, tant si ho vull com si no, actuo sempre en la direcció de la part al tot, de l'experiència concreta a l'orgànica. En l'aprendre, és impossible predir els resultats personals. Assolir seguretat en un aspecte concret del saber pot ser quelcom decisiu per una persona, o no passar d'un detall secundari.

Hauríem de partir del supòsit explícit de la nostra parcialitat, i el nostre esbiaixament, inevitables, humans. Qualsevol hipòtesi serà millorable; no n'hi ha de veritables i de falses; totes, en la seva relativitat, copsaran alguna espurna de saviesa.

El projecte interior, personal, carregat de significat de l'Educand esdevindrà l'eix que condicionarà l'aprendre, tant pel que fa a continguts com pel que fa a processos. I és aquest projecte, a vegades molt difícil de comprendre, el que explicarà els resultats, visibles, ara i aquí, o aquells altres que poden emergir molt temps després, al caire de l'experiència personal i l'avinenteses de la història de cadascú.

10.2.- Lectura, intervenció, avaluació.

En examinar com intervenim els Educadors en els projectes de l'Educand, hi trobo tres grans grups d'accions, sovint automàtiques o no conscients, que es repeteixen de mil maneres:

a.- L'Educador **llegeix** la situació. Interpreta el que passa, s'explica per quines raons passa, diagnostica el que creu útil conservar, el que convé superar o reconstruir, ... L'Educador executa una manera de percebre, valorar, comprendre els fenòmens que viu i en els quals participa.

b.- La lectura anterior orienta i justifica el **tipus d'intervenció** educativa que es produirà. Hom actua de manera diferent si es troba davant d'una persona amb "*poca capacitat intel.lectual*" que si la mateixa persona és vista com un "*gandulàs impenitent*". Alhora, "el gandul" pot ser un gandul voluntari, conscient; o una persona que "fa" de gandul amb objectius propis o, si m'apureu, un gandul que no pot fer altra cosa que el que fa. El seu projecte és el que compta.

c.- L'Educador tanmateix **avalua**, valora l'encert de la seva intervenció, i ho fa, naturalment, d'acord amb un model propi. El "dictat" diari potser no ens porta a una millora avaluable de l'ortografia com esperàvem; si és així, caldrà tenir-ho present i corregir el tipus d'intervenció pedagògica. Segons el model mental de l'Educador la correcció pot encaminar-se a augmentar la dosi de "dictats" o, també, a preguntar-se quin element no ha tingut en compte en la seva lectura de la situació.

En la primera acció l'Educador interpreta, **llegeix el "projecte"**, se l'explica, l'ordena segons la seva teoria personal. Genera una hipòtesi. Atribueix causes, preveu conseqüències.

Comparteix la seva lectura amb l'Educand i el convida a avaluar-la i comprovar-la. Li demana que n'assumeixi la responsabilitat. Ambdós estableixen un acord sobre el que està passant i com s'ajudaran mútuament.

Aquest acord es formula en el marc d'un **objectiu**, o uns objectius. Es treballa, a la vegada, d'acord amb el que l'Educand vol, amb els projectes que desenvolupa per assolir-ho i amb els que l'Educador pot realitzar per facilitar-los.

En segon lloc, Educand i Educador busquen **solucions**, camins per assolir l'objectiu, possibles, realitzables, ancorats en les pautes i experiències de l'Educand, si pot ser en les seves competències inconscients. Aquí ens trobem en el terreny més típicament pedagògic: què fem, què oferim, com ens comuniquem, en quins aspectes ens fonamentem, per tal d'ajudar.

En tercer lloc, procedim a una **avaluació**, d'acord amb l'objectiu compartit per, tot seguit, reinicar el procés i, esperem-ho, millorar-lo. Sempre queden elements fora de la nostra capacitat de percepció i reflexió, que poden ser rellevants en el procés d'ajuda.

Aquests tres grups d'accions s'esdevenen de forma entortolligada i no pas en un ordre lineal, previst. Podem iniciar el treball per l'avaluació, comprovant l'adequació de l'ajuda pedagògica rebuda, per mitjà dels resultats; podem tammateix enfocar els projectes en forma de conductes i valorar-los d'acord amb els objectius de l'Educand; ... L'Educand viu projectes i objectius que s'han bastit en situacions anteriors a l'actual. Podem començar per avaluar-ne l'assoliment i veure quines estratègies l'Educand ha provat, i com l'han ajudat.

Quan les coses no surten, l'avaluació conduirà l'Educador cap a diversos tipus de projecte:

- a.- Canviar d'intervenció.
- b.- Augmentar la dosi del que ja fa, emfasitzar-ho.
- c.- Atribuir el fenomen a elements que ell no controla.
- d.- Atribuir-ho a capacitats innates.
- e.- ...

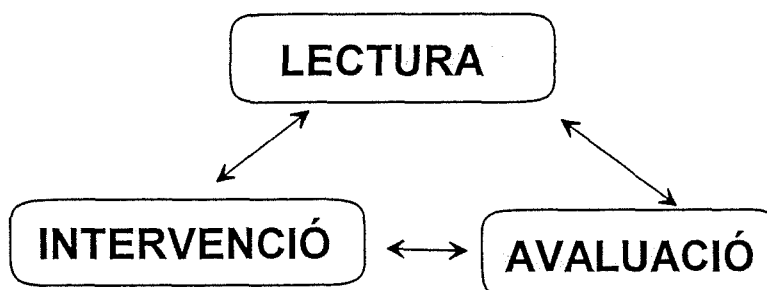
Imaginem que estem intentant resoldre un problema matemàtic. Llegim l'enunciat. Ens l'expliquem dintre el cap. Busquem a la memòria els coneixements o conceptes que necessitem. Dissenyem un camí per resoldre'l. ... I no surt.

Ara, s'obren diverses opcions de treball:

- a.- Considerar que el problema és massa complicat. Anticipar que no ens en sortirem i, per tant, abandonar l'empresa.
- b.- Buscar altres maneres de resoldre'l.
- c.- Tomar a llegir el problema i reiniciar el procés a partir d'una nova lectura.
- d.- Repetir el procés de solució erroni.
- e.- Demanar ajuda: que algú ens permeti compartir la seva "lectura".
- f.- ...

Fem el que fem, però, partirem d'una lectura de l'enunciat, lectura sovint molt ràpida en les situacions d'interacció, gairebé automàtica, que ens durà o no a la solució. En la meua experiència, m'he anat adonant que aquest és un pas decisiu per a l'ajuda pedagògica. Vers una situació no desitjada que es repeteix tossudament, va molt bé prendre paper i llapis i donar-nos temps per formular hipòtesis, moltes. Si tenim la sort de poder compartir les nostres lectures amb altres persones, llavors sol incrementar-se de molt la nostra habilitat d'ajuda.

Fig. 9.- L'ajuda pedagògica: accions.



10.3.- Lectura del projecte de l'Educand.

10.3.1.- L'arrancada del procés.

El procés d'ajuda és iniciat d'una manera o una altra segons l'escenari on ens movem, la persona que el posa en marxa, l'objectiu o demanda que formula, ... Potser serà

l'Educador qui prengui la iniciativa. Proposarà una tasca, plantejarà un problema, interrogarà els Educands sobre un aspecte determinat. A vegades l'Educador decideix esbrinar si l'Educand necessita un recurs, un coneixement, una estratègia, ... i inicia el contacte.

Altres vegades és l'Educand qui pren la iniciativa i demana ajuda. Hi ha quelcom que el molesta, una dificultat que no sap com afrontar, un resultat que no li plau.

També és possible que la iniciativa del projecte d'ajuda la prenguin altres persones implicades en el procés educatiu: els pares, els orientadors, els companys, ...

L'itinerari de lectura i ajuda lògicament serà un o altre d'acord amb els diversos elements contextuals que l'emmarquen. No és el mateix ajudar a aprendre Ortografia, a l'aula, que facilitar la modificació d'una estratègia d'aprenentatge o corregir un hàbit molest a demanda d'una família. Potser tindrem la sort de partir d'una demanda molt precisa: *com memoritzar una informació puntual*; però no podem descartar que haurem d'atendre demandes forma més difoses i poc descriptives: *"No em surten les Matemàtiques"*.

10.3.2.- Una analogia: la recerca del tresor.

Iniciat el procés, l'Educador necessita orientar la seva feina. Si no et "surten les Matemàtiques", és que estan passant coses que t'ho fan difícil. Potser et manquen coneixements, potser les evoques de forma incorrecta, potser no les vols aprendre, potser ... Segons la hipòtesi que ens fem per explicar el que passa, optarem per un tipus o un altre d'ajuda.

La lectura dels projectes i objectius de l'Educand, convé fer-la tanmateix en funció i per a un projecte rector: la intervenció pedagògica. No som uns xafarders incorregibles. El que pretenem és descobrir com facilitar el procés d'aprendre: algunes informacions ens ajudaran molt; altres gens.

Atès que ens movem sistemàticament en contextos inèdits i amb persones úniques, em semblaria poc congruent establir a priori una línia de lectura. L'Educand, la seva demanda, els seus valors i projectes, condicionen el tipus de dades que poden interessar o ser rellevants en un procés de lectura.

"Una "búsqueda del tesoro" significa trasladarse de un lugar a otro hasta que al final se encuentra el tesoro. El tipo de búsqueda "lineal" del tesoro a que estamos habituados se plantea de antemano, con una secuencia inalterable. O sea, la búsqueda parte de A y pasa por B, C y D hasta llegar al tesoro. Una búsqueda "cibernética" del tesoro implica un plan más improvisado, en el que cada paso es consecuencia del resultado anterior. La realimentación determina la dirección en que se encaminará la búsqueda".¹

Els Educadors, tant els que treballen en àmbits formals com els que es dediquen a tasques en contextos més oberts, actuen sovint buscant el "tresor", fent marrades, perdent-se en la complexitat dels fenòmens. Per trobar el tresor, no sempre serveix conèixer el camí recorregut en la troballa anterior. Pot ser on menys ens pensem. Cada recerca és quelcom nou, inèdit.

Al meu entendre, en aquesta lectura, algunes àrees informatives ens poden ser més útils que no pas altres, per al nostre projecte d'intervenir i ajudar:

¹ KEENEY B.P.(1990)"La improvisación en psicoterapia".Paidós. Barcelona, 1992. Pàg.27.

a.- Interessa més el **procés** que el **resultat**. Ja ho sé que en Francesc es distreu o produeix uns dibuixos que tothom li alaba. És fàcil de veure-ho. El que m'interessa, pedagògicament parlant, és com ho fa, quin procés intern desenvolupa, com actua l'expert en aquests projectes, en quins contextos, com els percep,

b.- Necessito **informació concreta, contextualitzada, per orientar la intervenció**; no pas per jutjar, categoritzar, etc, ... El llenguatge conceptual m'ajuda més aviat poc. M'interessen més les dades concretes, descriptives, el que fa de veritat la persona. Saber que en Just és una persona desinteressada, no em dóna massa dades per ajudar-la a interessar-se i progressar en una àrea del coneixement important per a ell.

Estic "llegint" a partir d'una pregunta central: quina fórmula d'ajuda convé desenvolupar? Per contestar-la, he de fer ús de les meves suposicions sobre el que està passant. Si m'acosto al que passa, descriptivament, posant atenció als detalls, entorns, relacions, ... potser les meves hipòtesis arribaran a tenir una certa qualitat i sintonia per fonamentar la intervenció pedagògica.

c.- No em preocupa tant esbrinar si l'Educand sap o no sap quelcom; el que em preocupa és què sap, i **quins recursos són els seus**: com sap el que sap, com ho evoca, com ho fa servir, Intento obrir la percepció cap a l'aprendre personal. En qualsevol experiència es produeixen resultats no previstos que, a vegades, esdevenen determinants.

Per dir-ho amb més concreció. L'oferta pedagògica es construeix d'acord amb un aprenentatge suposat. L'experiència sempre en produeix un altre, personal, idiosincràsic, no planificat. El llibre de text de Llengua no pot anticipar amb gaire precisió cap a quina mena d'aprenentatge portarà el seu ús en un Educand concret, en un context tammateix irrepètible. I aquest aprenentatge, que potser no té res a veure amb el que pretenia l'autor del llibre, pot ser una dada interessant, decisiva per ajudar a aprendre continguts relacionats amb la Llengua.

Intentar comprendre els projectes d'una persona em sembla una experiència anàloga a la visita d'un Museu. És impossible visitar-lo del tot. Sempre quedaran racons o zones d'interès en el terreny del desconegut. Les sorpreses no s'acaben mai.

Si repeteixo la visita, probablement veuré més coses, però mai no podré afirmar que he exhaurit les possibilitats que m'ofereix, encara que recorri totes les sales, em planti davant de tots els quadres i em llegeixi una llarga bibliografia.

Hi ha Museus on algú ha traçat un itinerari de visita. El "turista" el segueix. Com si una mà sàvia i invisible l'orientés en la seva descoberta. I és d'agrair. Sobretot en un primer contacte.

Pel que fa a l'Educador, no em sembla massa aconsellable que s'obligui a seguir un itinerari de lectura totalment prefabricat, bastit fora del context i la interacció. El seu Museu és viu, i la visita d'avui pot orientar malament la de demà. El projecte de l'Educand és seu, ell el dirigeix, i és en funció d'aquest projecte que l'Educador vol intervenir. Considero molt difícil preveure, amb encert, per endavant, quina serà la informació rellevant per a l'ajuda. Ben segur que no farà el mateix itinerari el pintor interessat per un quadre concret que el turista ocasional.

Però el Museu té portes, escales, ascensors, ... elements que l'estructuren i ens permeten orientar-nos-hi. Encara que el visitant mostri un interès nul per anticipar el recorregut de la seva visita, necessitarà uns elements orientadors. Con a mínim, li caldrà saber quina és la porta d'accés, i si allò és un museu i no un supermercat.

Davant el repte pedagògic, l'Educador inicia un procés de lectura o diagnòstic. Dóna sentit a les dades, s'orienta, formula hipòtesis. Sempre amb la mirada centrada en l'ajuda i els objectius de l'Educand.

10.3.3.- La finalitat de la lectura.

E.10.2.-

A l'aula, cadascun dels alumnes treballa en un projecte propi. Alguns s'han reunit en petits grups per compartir la feina i ajudar-se. Altres prefereixen estar sols.

El professor observa l'Eudald. El veu desanimat, desorientat davant els seus estris de treball. Connecta amb ell amb la mirada i el noi acala els ulls, refusant, aparentment, el contacte. El professor interpreta el fet com una manera de demanar ajuda. S'hi atansa. Es queda al seu costat i no diu res. Espera la iniciativa de l'Eudald.

El noi segueix amb la mirada baixa, com si no apreciés la presència del professor al seu costat. Produeix conductes aparentment desorganitzades. Està atent a altres coses que no són la feina.

- *Em penso que no saps per on començar.*

- ...

- *Vols que t'ajudi?*

- ...

- *M'agradaria que fessis una cosa: Surt de l'aula i estigues uns minuts al passadís. Mentre tant, pensa en el que vols fer per sentir-te satisfet quan acabi la classe. Després decideix per on començaràs. Et sembla que et pot ajudar això que et dic?*

- *Ho provaré.*

- *Necessites que t'ho torni a dir o ja ho has reconstruït dintre el teu cap?*

- *Ho tinc clar.*

L'Eudald, surt de l'aula. Al cap d'uns minuts, torna. Busca el professor.

- *Noestic fi aquesta tarda. Em preocupa la feina que tinc pendent d'una altra assignatura. No puc pensar en el Llenguatge. ...*

La relació, en aquest cas, ha estat molt breu, però, al meu entendre orientadora. Sense ella l'Educador no tenia la informació adequada per dissenyar la seva intervenció. Ara, segurament la té, o almenys en té una mica més. Si estem ben informats, probablement, la conducta de l'Eudald no serà jutjada, tampoc no tendirem a donar-li una solució, ni a disminuir la importància de la seva vivència.

L'Educador desenvolupa un procés de lectura, inseparable de la intervenció i l'avaluació. En un primer moment observa una conducta; a continuació entra en relació, facilita l'autoexamen a l'Educand, li suggereix una experiència que hipotèticament considera que pot ajudar, ... i escolta. L'Educand, als seus ulls, potser ha passat de *ser un passiu, gandul, desorganitzat*, ... a *ser una persona que viu un sentiment de malestar. Hem trobat algun element del tresor.*

És a dir, deixar l'Educand a l'atzar pot no ser massa oportú. Obligar-lo a assolir objectius previstos, potser encara ho és menys. En el contacte, l'Educador l'ajuda a formular les seves intencions i finalitats. A partir d'aquesta formulació, sempre provisional, comença a ser una mica més possible avaluar l'encert de la nostra ajuda.

11.3.4.- Itineraris de lectura.

Dos Educadors escoltant el mateix Educand arribaran probablement a interpretacions i lectures diferents. Seguiran itineraris propis i, segurament, trobaran "tresors" tammateix diversos.

Qui té raó? Quin d'ells ha llegit i puntuat correctament? Són preguntes esperables. La resposta, per mi, és òbvia: tots dos poden tenir raó, tots dos poden haver-se desorientat. En qualsevol cas, cadascun d'ells intervindrà d'acord amb la seva lectura. Potser tots dos ajudaran, potser no. Potser, millor encara, integrant les dues lectures arribem a una comprensió més afinada i útil de l'Educand i el seu procés d'aprenentatge.

Una entrevista gairebé sempre ens porta sorpreses. No sabem on és el tresor ni quins quadres apareixeran a la sala següent. Cadascuna de les entrevistes és quelcom nou, personal. Si no ho és, penso que potser m'estic equivocant, que no acabo de veure una persona, que sóc presoner dels meus supòsits i la meva experiència, que estic filtrant dades necessàries per tirar endavant.

E.10.3.-

Un procés d'Orientació Professional convencional sol comportar l'elaboració d'un informe, a partir d'entrevistes i, normalment, algunes proves psicomètriques. Reunida la informació, l'orientador redacta un text per oferir-lo a l'orientat. El lliurement de l'informe d'orientació sol fer-se en una entrevista.

L'orientador ofereix el dossier escrit al usuari. Li demana que el llegeixi i, un cop acabada la lectura, s'ofereix per comentar els punts que l'orientat desitgi.

Els professionals planegen l'entrevista en un espai de temps determinat. Assignen una hora a cadascuna de les persones i s'organitzen la feina d'atendre-les d'acord amb una agenda prevista.

El curiós és que la previsió no es compleix gairebé mai. Algunes entrevistes duren el doble del temps previst i altres no passen de la meitat.

L'usuari acompanya l'orientador cap a un itinerari propi. I no necessàriament el més convenient per a ell. Un orientat potser espera de l'orientador que li busqui feina, en lloc d'ensenyar-li la forma de buscar-la pel seu compte. En aquest cas, penso que ambdues persones es comuniquen des de marcs diferents i no prou compartits. Es donen per suposats. Amb la qual cosa s'embolica la comunicació. Es perd la sintonia. He presenciats tammateix situacions de conflicte que, al meu entendre, no ajudaven ningú.

Penso que, per no perdre'ns del tot, és convenient prendre consciència del marc on ens movem. Potser estem recollint informació, o realitzant un test psicomètric, o intentant comprendre plegats un fenomen, ... El marc, o projecte pedagògic d'ajuda, condiciona el que estem fent.

Quan intento comprendre un Educand, he de pressuposar que em puc trobar amb sorpreses. Ves a saber què em vol mostrar, en quin tipus de marc vol situar-se, quins paisatges l'interessen de veritat. Potser el que realment el limita és la seva autoimatge, o una capacitat adormida, que no ha practicat des de molt temps abans, o la seva dificultat per comunicar per escrit el que sap, o busca la seguretat que necessita amb mètodes poc pràctics, etc.

Potser aniria bé diferenciar clarament l'*interrogatori* de l'*entrevista* tal com jo l'entenc aquí. En l'interrogatori l'Educador defineix l'itinerari, formula les preguntes que considera importants, demana la informació que judica adient, ... L'Educand respon, o potser mira de no respondre, a les demandes que se li fan.

E.- 10.4.- (Febrer de 1996)

En Joaquim és un noi de disset anys que a mi personalment em preocupa. Als seus pares encara els preocupa més. Acaba d'abandonar els estudis. Diu que

vol treballar, però no busca feina. La família li ha ofert la meua ajuda i ell l'ha acceptada.

A la primera entrevista em fa saber que si vol m'enganyarà i jo no me n'assebentaré. Suposo que té raó. Em dispenso a escoltar-lo tan bé com sàpiga i a creure'm tot el que em digui, sense remarcar-li cap mena de contradicció, si és que n'apareix alguna.

Al cap de poca estona m'adono que és un veritable expert en no dir res i parlar molt. Tot el que diu encaixa a la perfecció. Potser massa.

Una mitja hora, després, observo un canvi en la seva actitud. Em pregunta si el que m'està dient jo ho explicaré a algú. Li garanteixo que no ho faré sense el seu permís explícit. S'adona que està abocant massa informació pel que tenia previst.

Veig que si faig la més mínima pregunta tornaré a models de comunicació que li són habituals, tant a la família com a l'Institut. Ell sap fugir, i ho manifesta explícitament. Sap mentir, i sap no dir res.

Opto per deixar de banda la informació conductual i centrar-me en les actituds. He passat més de quaranta minuts en un silenci pràcticament total, només animant en Joaquim a parlar i seguint-lo.

Li dic que estic content. Veig que sap tenir cura d'ell mateix i que sap escollir el que li convé, el que lliga amb el que el fa feliç, i fins i tot sap seleccionar bé allò que vol fer saber als altres i allò que no vol dir a ningú. Li demano que durant la setmana que ve es dediqui a seguir fent el que li convé, el que ell considera bo. Li marco bé la diferència entre allò que necessita i li convé i allò que només li agrada, però no sempre li convé.

Vuit dies després, tenim una segona entrevista. L'escolto com en l'anterior. Comparteix amb mi informació seva, sobretot la seva afició a la marihuana, amb els amics, ... Sento, però, que segueix evitant la comunicació planera i confiada. M'envia espurnes d'intimitat, com a globus-sonda, i espera a veure quina és la meua resposta. Ara bé, durant la setmana, hi ha hagut quelcom molt interessant: ha parlat llargament amb el seu pare i, pel que diu, la cosa ha valgut la pena.

Si, en entrevistar-me amb en Joaquim, hagués organitzat la comunicació com una recerca en la qual jo defineixo l'itinerari, suposo que el noi hauria abandonat el procés d'orientació. L'espero d'aquí a vuit dies. Està creixent i fent-se càrrec d'ell mateix. Fins i tot n'ha parlat als amics, amb qui fuma els seus "porros".

Tinc ganes de conèixer bé en Joaquim. Dintre meu hi ronden moltes preguntes. No sé què significa la marihuana, si pren altres productes, quina funció té en el seu viure, què passaria si la deixés, ... Li he de dir que no hi estic d'acord i, opto per formular una demanda meua, quan aprecio que hem sintonitzat força bé. Li demano que deixi de fumar-se un "porro" i me'l dediqui. Li dic que no cal que ningú ho sàpiga, només ell. Jo tampoc no ho he de saber, ni, evidentment, li preguntaré.

Retornem a la imatge de la partida d'escacs. A l'altra banda de la taula, hi ha una persona, amb tota la seva complexitat. Volem ajudar-la. En la partida tot és definit: l'escac i mat és l'objectiu. En la relació educativa estratègica gairebé tot està per fer. Ens cal negociar moltes coses. I les possibilitats són molt més nombroses que les que ens pot oferir un tauler d'escacs.

L'Educador es veurà forçat a prendre partit, sense normes massa precises, sense coneixements prou aprofundits i sòlids com per predir amb unes mínimes garanties el resultat del seu treball. Sovint els educadors avaluem l'eficàcia de la nostra intervenció per mitjà d'evidències i canvis observables, ràpids. Qui no ens diu que el que fem avui no restarà adormit en l'interior de l'Educand sense, aparentment, manifestar-se, fins que no aparegui el context o l'experiència concreta que ho farà possible?

E.- 10.5.- (Gener de 1980)

En un grup de Formació per a Pares i Mares, hi trobo un dels meus ex-alumnes. Apart de posar en evidència els anys que han passat, em dóna una bona alegria. En el grup valora l'experiència escolar, dels tretze i catorze anys, d'acord amb la seva funció actual de pare. Em fa sentir molt bé.

La seva narració indica com aprenentatges importants poden romandre adormits, com si no hi fossin, a l'interior de la persona, per aparèixer en moments de la vida on l'experiència els dóna un sentit nou. Segons aquest ex-alumne, ell recordava moltes idees recollides a l'escola, però no n'havia fet ús ple fins que no té la seva pròpia família on li cal prendre decisions que mai no havia hagut d'afrontar.

E.- 10.6.- (Març de 1994)

En Francesc és un bon tècnic en Informàtica. Me l'he trobat després de més de deu anys sense veure'l. Ara en té vint-i-cinc. I m'explica com guarda el seus quaderns de textos lliures i com, els dies "dolents", en què es troba desanimat o trist, retorna a la lectura dels textos per revivre moments agradables i motivadors.

Quan jo escrivia els meus comentaris en resposta al que deia en Francesc, no podia ni imaginar que un dia allò seria útil per a ell. I aquest dia ha tingut lloc molts anys després.

E.- 10.7.-

Mirant la televisió amb persones conegudes és divertit dedicar-se a endevinar els comentaris que farà cadascú. L'un parlarà del vestit que porta l'actriu, l'altre emfasitzarà l'escot, un tercer opinarà que el molesta el llenguatge barroer, un quart dirà que allò no té cap toc d'originalitat, un cinquè se n'anirà a fer una altra cosa, ...

Cadascú ha pres un itinerari i, normalment, el seguirà. Anirà observant els vestits, o el llenguatge, ... Per comprendre, és bo seguir-ne més d'un. Els mateixos fenòmens poden ser mirats per molts costats.

Si intentem comprendre una persona la cosa esdevé realment complicada, per no dir inabastable. Les opcions són gairebé inimaginables. Podem valorar el C.I. o proposar un examen de Matemàtiques; però també podem pensar en actituds, significats, emocions, ... Cada vegada que em trobo davant la demanda d'una persona, em sento força perdut. Hi ha massa camins de recerca possibles. A veure si som capaços de posar una mica d'ordre en la xarxa complexíssima de possibilitats que tenim al davant..

10.3.5.- Les portes d'accés [5.5]

Quan parlem d'una persona, estem emetent dades del nostre mapa mental, del que nosaltres pensem d'ella, com la veiem, en quines categories la situem, ... Coneixem gent "*simpàtica*", "*afectuosa*", "*intel.ligent*", "*treballadora*", ... "*bones persones*", "*personatges complicats*",

L'Educador es construeix una imatge de l'Educand, i viceversa. Cadascú es fa una representació de l'altre. I aquesta representació s'ha bastit utilitzant dades perceptives, per mi, bàsicament fonamentades en tres camps d'observació: resultats o productes; comportaments i maneres de fer; verbalitzacions.[5.6.]

Normalment la demanda de l'Educand o l'oferta de l'Educador dirigeix l'atenció cap a una les tres àrees que acabo d'esmentar. Qualsevol de les tres pot ser útil. Totes manifesten, d'alguna manera, l'activitat i l'experiència de l'Educand. Entenc que és bo combinar-les, relacionar el que ens ofereix l'una amb el que hem pogut observar en l'altra.

10.3.5.1.- Examinem els resultats.

E. 10.8. - (Febrer de 1996)

En una escola de Primària, els professors, en grup, inicien el procés d'avaluació pels productes dels alumnes. Han demanat a cadascun d'ells que escollís el seu producte-estrella, allò que feia còmodament i bé, el que li sortia millor, fos una acció, com participar, per exemple, en un debat, o un producte més tangible i estàtic com les operacions de càlcul, els textos escrits, la solució de problemes o el dibuix.

A continuació el/la tutor/a anota quin és, als seus ulls, el millor producte de l'alumne. Per últim registra quin producte creu que l'Educand necessita realitzar amb més qualitat i encert.

Fet això, cada tutor disposa d'un inventari, petit i parcial, dels bons resultats dels seus alumnes, a partir de la qual pot inferir recursos i necessitats.

Amb la informació recollida, se'ns obren diverses possibilitats:

- . Crear organitzacions d'aula per tal que els alumnes s'ajudin.
- . Definir l'àmbit on l'alumne se sent més fort i preparat.
- . Reflexionar sobre els llenguatges didàctics que practiquem.

Hem iniciat la lectura per l'àrea dels resultats. Només és un inici. Ara podríem seguir revisant l'expedient acadèmic dels alumnes, extreient-ne els punts forts, o la història escolar d'alguns d'ells, o ajudant-los a reflexionar sobre la pròpia experiència passada, ...

Ens interessan sobretot els productes significatius de l'Educand, els que l'afecten. Tant els èxits com els fracassos. Però més els èxits.

En compartir amb l'Educand l'inventari dels seus productes, crec que podem facilitar una sèrie d'opcions d'ajuda pedagògica:

a.- **L'Educand pren consciència del seu poder**, del que sap i pot fer, més que de les seves deficiències. En el seu mapa mental poden sorgir elements nous, molt pràctics quan *existeixen* i són objecte de reflexió.

b.- **El producte deixa de ser quelcom estàtic, impersonal**, i comença a ser quelcom meu, que jo he realitzat i vers el qual tinc una opinió. Me'n sento autor, responsable.

c.- Els productes satisfactoris indiquen on convé **buscar i explicitar els recursos més poderosos que persona gestiona i utilitza**. En obrir els ulls de l'Educand cap allò gratificant, l'estem ajudant a trobar la seva sortida en aquells projectes que no li són tan còmodes i a l'abast.

d.- Un producte insatisfactori ens ajuda a enfocar l'atenció cap a l'**aprenentatge**. Explorem com, quan, de quina manera s'ha bastit l'estratègia; com hi ha respost l'Educand; quines solucions ha intentat; què ha passat en el decurs de temps, ...

e.- L'Educand posa atenció als seus productes. L'ajudem a fragmentar-los, a comprovar **vers quins aspectes se sent més capacitat i poderós**.

Per exemple, l'Educand potser ens dirà que la llengua no li va prou bé. Les seves qualificacions no són les millors. Nosaltres l'ajudarem a engrunar aquest producte que ell anomena "Llengua" en els múltiples subproductes que el componen. Potser l'Educand assoleix un bon resultat quan escriu, o dramatitza, o llegeix el diari, ... i no se'n surt a l'hora de fer una anàlisi sintàctica.

L'anàlisi sintàctica tammateix suposa un munt de subproductes, alguns dels quals segurament són bons, mentre que altres potser bloquegen o obstaculitzen un bon resultat final.

E. 10.9.- (Maig de 1994)

La Cristina, 18 anys, COU, m'explica que ella no sap escriure, que li resulta molt feixuc expressar damunt el paper el que pensa o ha après. Quan es tracta de resoldre problemes o contestar preguntes tancades, se sent còmoda i els resultats són els que ella vol. En canvi, quan li demanen que exposi un tema o expressi el que sap sobre una determinada qüestió, la Cristina es desorienta, no sap per on començar i produeix un text desordenat, que no reflecteix el seu pensament.

Al llarg de la seva escolaritat la noia ha escrit molt, i segurament moltes vegades amb encert. Ha produït textos valorats pels altres i per ella mateixa. Intueixo a més que els segueix produint, potser en contextos no escolars: escriu cartes, pren notes, ...

Ens pot anar molt bé a tots dos descobrir quins textos bons ha produït en el passat. Dels incorrectes en té una consciència molt viva. I dels exitosos? Li costa molt trobar-ne, creu que no n'hi ha d'aquests, però n'anem descobrint i els anem anotant.

Els resultats corresponen al passat. Examinar-los implica abocar-nos a experiències i moments que ja no es poden canviar o recompondre; només recordar. El que m'interessa és sobretot fer emergir a la consciència productes i èxits que malgrat haver-se donat no s'han inclòs en el mapa mental.

D'antuvi l'Educand proposa i descriu productes globals, integrats per molt fragments. Per exemple dirà que els seus bons productes són "*els problemes*" o "*els dibuixos*". Ofereix una opinió global, sense considerar analíticament, d'un a un, els diversos subproductes que componen el resultat final.

En la nostra anàlisi compartida del passat, ens ocupem dels productes, treballant en dues direccions que considero fonamentals per a una lectura eficaç del procés d'aprendre.

1.- En primer lloc intentarem per tots els mitjans arribar a **llenguatges concrets**, que descriguin el viscut, més que quedar-nos amb explicacions de caire conceptual. Ens interessa sobretot què ha

produït l'Educand en relació a l'objectiu que es proposa, i d'una manera especial, els seus resultats satisfactoris, els que ell o ella valora.

2.- Ens ajuda més la consideració del producte concret, petit, que no pas el global. Per regla general **un resultat es compon de molts elements successius**. Per aprovar un examen caldrà per exemple obtenir bons resultats a l'hora d'escoltar a l'aula, a l'hora de prendre notes, a l'hora d'estudiar-les i memoritzar-les, a l'hora d'expressar per escrit les informacions que em demanen, ... Si un d'aquests resultats no és bo, pot condicionar tot el conjunt.

Diem-ho d'una altra manera. Si l'Educador considera el resultat global es formularà un objectiu diferent del que es plantejaria considerant específicament el producte que l'Educand no aconsegueix o vol millorar.

10.3.5.2.- Els comportaments.

E.-10.10.-

"La Paula no estudia". "La Paula es mostra silenciosa". Diuen els seus pares. Creuen que està trista, que no sent a gust, que li passa alguna cosa. No saben com ajudar-la.

Estan llegint les seves conductes i arriben a la conclusió que necessita ajuda, que la Paula es troba embolicada i que li anirà bé que algú li faciliti recursos per reorientar-se i tirar endavant els seus propòsits i il·lusions.

Com la Paula, podem trobar molts nois i noies els quals es comporten de manera que els Educadors ens sentim impulsats a fer-los ofertes d'ajuda: pensem en persones que quequegen, que es mostren poc hàbils en el terreny de la motricitat, que obliden els projectes que s'acaben de fer, que perden el control o agredeixen els altres, ...

Els pares de la Paula m'ofereixen un bon grapat de "lectures" a l'entorn del seu comportament. Però cap descripció detallada. Conec el que ells opinen del comportament de la seva filla; no pas el que fa la noia.

Els resultats romanen; tenim temps per considerar-los des d'òptiques complementàries. Els comportaments passen. Hem d'ajustar la percepció a la seva velocitat, la qual cosa crea dificultats de lectura. No hi ha manera de fer un "replay" exacte a càmera lenta.

Ens interessa la conducta com un reflex del que passa a l'interior de la persona, un missatge del seu model del món i la seva orientació en el context.

Darrera un producte hi ha una cadena de comportaments que l'han generat. L'Educand té més poder per modificar la forma de fer que no pas per canviar un producte ja realitzat. És per això que l'Educador s'interessa per aquest àmbit de l'experiència. És difícil millorar un producte sense considerar la cadena de conductes personals que l'han generat.

Davant una seqüència de conducta crec que és importantíssim com a mínim prendre tres perspectives complementàries:

a.- En la primera intentarem **descriure** la conducta, observar-la, amb detall, referint-la al context, Es tracta de posar atenció en el que està passant, potser per mitjà de la verbalització de l'Educand, fer-ne com una pel·lícula. La qüestió no està en explicar per què passa el que passa,

sinó en compartir amb l'Educand el que ell fa: les seves macroconductes i les seves microconductes.

b.- En la segona, ens preguntarem pel **significat**: ens interessa comprovar quina importància té per a la persona, quina funció té en la seva economia personal, de quin tipus de mapa orientador es desprén. Un alumne pot tenir por, o sentir-se en perill, o no confiar en el seu poder personal. Encara que no hi hagi cap motiu visible que ho justifiqui. El mapa intern esdevé una clau decisiva a l'hora d'ajudar-lo.

c.- En la tercera, qüestionarem l'**adequació** del que fa l'Educand en relació als seus objectius i criteris personals. Una persona que executa comportaments violents potser el que pretén és mostrar una autoimatge de força i superioritat. A l'aula, sovint els comportaments dels Educands responen sovint a normes de grup, força automatitzades, que no els fan feliços ni els faciliten l'èxit.

La Cristina [E.10.9] "escriu" d'una forma determinada. Segueix un procés més o menys adequat. Jo diria que no sempre és ben bé el mateix. Quan el resultat és bo, el procés de construcció també sol ser encertat.

L'enfocament dels comportaments ens obliga a una descripció puntual, precisa, omplint els buits, enfocant les supressions, que ens porti a una comprensió sòlida.

Entre la recepció de la pregunta o la proposta del tema, i el producte, la Cristina, desenvolupa una cadena de comportaments. En un primer moment ens dirà que *escriu* o que *pensa*. La noia té una percepció de conjunt, sincrètica i poc detallada de la seva actuació com a escriptora. Una verbalització centrada en el concret viscut ens pot oferir un mitjà interessant per ajudar-la a comprendre i a modificar allò que calgui.

11.3.5.3.- La verbalització del viscut.

Podem parlar de tot. De conductes, de productes, de l'orientació personal de l'Educand, dels seus projectes i creences, ... L'accés per la porta dels resultats i per la dels comportaments, convergeixen sistemàticament en un punt: el de l'orientació de l'Educand en el context. La paraula de l'Educand esdevé llavors un element fonamental per al nostre projecte pedagògic de comprendre el seu model del món i sintonitzar amb ell.

Però aquesta paraula tramet el mapa conscient, la representació mental de l'experiència. No pas sempre i clarament el viscut, l'experienciat.

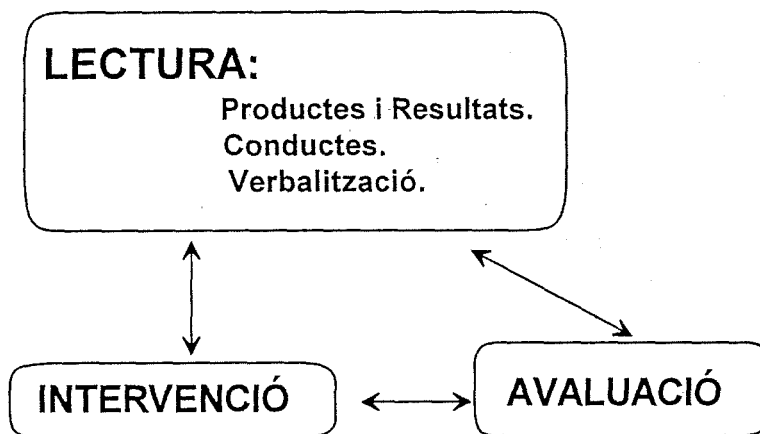
La intervenció verbal de l'Educador juga aquí un paper important, que m'agradaria concretar en alguns tipus de resposta que em semblen interessants.

- 1.- L'ús del **llenguatge tou**, per evitar la direcció forçada, o inadequada, de l'autoexploració de l'Educand.
- 2.- El pas volgut i conscient, però alhora gradual i prudent, **del concepte a la concreció viscuda**. Em refereixo la recerca compartida de llenguatges concrets que responen on, quan, com, amb qui, després de què, ... Amb referents precisos, compartits.
- 3.- La intervenció de l'Educador apunta cap a la **formulació d'hipòtesis** pròpies i a la seva expressió per tal que siguin avaluades i compartides o corregides per l'Educand.

4.- A voltes caldrà formular preguntes per portar l'Educand cap a la percepció d'elements d'experiència no "vistos". La pregunta, però, esdevé més un estímul cap a la recerca que no pas una demanda d'informació precisa i concreta.

L'Educador intenta que l'Educand **descobreixi els seus productes**, sobretot els valuosos, encara que siguin aparentment molt petits o insignificants. Són elements del seu viure i la seva experiència. Alhora, si el seu treball de lectura apunta cap a comportaments o conductes, ajuda l'Educand a **examinar la seva acció**, pas a pas, detall a detall, a prendre'n consciència i a fer-s'en responsable i director. Potser darrera tot això hi descobrirem un Educand bloquejat, que no creu en el seu poder personal, i que per tant s'orienta a partir de creences que el limiten. Llavors l'enfocament de la lectura anirà en la direcció de l'**orientació personal**, la percepció del medi, d'un mateix, la formulació de projectes, ...

Fig. 10.- "Textos" d'accés a la comprensió de l'aprendre.



10.4.- L'actuació de l'Educand.

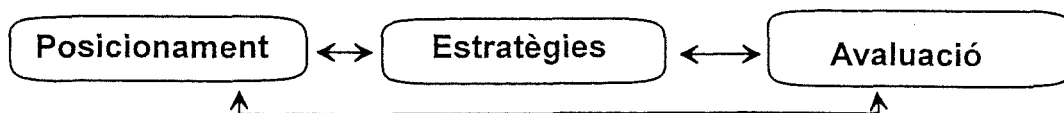
Fins avui, he detectat sistemàticament que els Educands, i jo mateix, realitzem tres accions, davant qualsevol proposta o projecte d'aprendre: ens *posicionem*, *executem unes accions* i *n'avaluem l'encert*.

L'Educand, en relació amb el seu medi viscut, actua. Pren la direcció d'ell mateix i es formula el millor projecte que coneix. Anticipa el que passarà. Preveu els possibles resultats i conseqüències de la seva actuació.

Els resultats indiquen la qualitat del procés i l'experiència d'aprendre, en especial des de la valoració que en fa al propi Educand. Per mitjà de la verbalització podem compartir elements del seu model del món. Però on crec que la persona té més poder d'autogestió és en la direcció del que fa.

Per facilitar l'accés a l'objectiu de l'Educand, podem convidar-lo a reflexionar sobre el seu posicionament, a prendre consciència de l'estratègia o del sistema d'avaluació que fa servir per orientar-se en el context. He ajudat Educands amb dificultats en tots tres punts.

Fig.11.- Les accions de l'aprendre.-



10.4.1.- Posicionament

E.- 10.11.- (Desembre de 1.988)

En Dani explica als seus companys, a l'aula, que ell, per resoldre un problema que se li resisteix, li va bé procedir de la següent manera:

*Miro de resoldre'.
Si no me'n surto el deixo; em dic que ja sortirà.
Al cap d'una estona ho torno a intentar. A vegades surt, a vegades no.
Quan no tinc èxit, m'ho deixo córrer. Me'n vaig a dormir creient que
l'endemà ja trobaré la solució.
Gairebé sempre la trobo, però a vegades no. Llavors el porto a l'escola
i demano ajuda als companys o al professor.*

E.- 10.12.- (Març de 1989)

La Georgina, una companya de classe d'en Daniel, intenta fer el problema tota sola. No el sap fer. Demana a la seva germana que li faci. Espera ser a l'escola per aprendre a fer-lo. La Georgina, explica, creu que a ella no li sortiria mai el problema si treballés com en Dani.

Entre l'actuació de la Georgina i la d'en Dani hi veurem segurament moltes diferències. Algunes són d'estratègia o comportament. Però n'hi ha una de molt clara: el posicionament. En Dani es posiciona pensant que se'n sortirà. La Georgina anticipa el fracàs. Cadascú, naturalment, dissenya una forma de fer condicionada per com es posiciona.

El posicionament de l'Educand davant una tasca implica una sèrie d'accions molt ràpides, la majoria autònomes, però tammateix amb un pes important en la direcció i en l'èxit del projecte d'aprendre. Es pot tractar d'una visualització anticipadora del producte o del procés, d'una conversa amb ell mateix, d'una sensació esperada o temuda, ... però, abans d'iniciar el projecte, l'Educand pren posició.

E.- 10.13.- (Febrer de 1996)

Un grup de persones que es preparen per fer de Monitor/es d'Esplai. Dissabte al matí. Fa fred, a fora; ens trobem en un sala molt acollidora. El sol entra per les finestres i el clima del grup sembla bo.

Es tracta de donar als Educands una visió introductòria de com les persones ens integrem en grups, col.laborem, decidim, etc.

En un moment determinat, el grup s'interessa clarament per com els Educadors cometem l'error de "llegir el pensament"; com suposem que tenim un coneixement precís del que pensa o sent l'altra persona.

Els proposo una breu experiència. Pregunto quant sumen, per exemple, 324 i 652. Tot seguit una senyora ofereix el resultat, mentre altres segueixen comptant interiorment o fan ús de paper i llapis. Queda, lògicament, una part del grup que no fa res. Espera.

Pregunto què ens hem dit cadascú de nosaltres, interiorment, davant de la proposta:

- Jo ni he començat.
- Jo és que sumo sempre, fins i tot quan estic comprant al súper.
- Odio els números.
- Ho he trobat una bestiesa.
- M'he preguntat quina cosa pretenies en proposar-nos que féssim una suma.
- ...

La proposta sembla la mateixa per a tots, però, evidentment no ho és. Cadascú es posiciona, la interpreta i la carrega de significat personal. L'experiència de cadascú, els seus sentiments i expectatives, hi tenen un pes clarament decisiu.

L'experiència passada exerceix una influència important en els nostres posicionaments. El cervell límbic registra la nostra història i la posa en funcionament quan convé: tenim por, ens ve mandra, anticipem sentiments desagradables, ...

Les persones ens posicionem de moltes maneres: portem una conversa interior, amb nosaltres mateixos. Ens comentem la jugada; visualitzem escenaris i resultats futurs; anticipem el sentiments que viurem: ens motivem i ens engresquem o intentem defugir el nostre previst malestar.

En aquest procés, sovint rapidíssim i no conscient, crec que els Educands executen com a mínim dues menes d'accions, que considero vital tenir presents en la lectura i l'orientació de l'experiència d'aprendre:

Primera: Anticipem el que passarà. Posem en joc les nostres creences i generalitzacions. Per exemple, donem per suposat que la classe de Matemàtiques serà avorrida i incomprendible. O tot el contrari: serà on ens sentirem a gust. Anticipar, em sembla una excel.lent manera d'exercir la pròpia llibertat. Penso que es tracta de quelcom similar a viure per endavant una seqüència d'acció per poder-la dirigir amb més comoditat i eficàcia.

Crec poder afirmar que no tothom anticipa amb els mateixos llenguatges mentals. La representació per endavant de l'acció pot fer-se en paraules, imatges, sensacions, ... Crec que les persones som molt originals en aquesta mena de tasca, fins i tot executem formes diferents de representació segons quin sigui el tipus d'activitat prevista.

El que m'interessa aquí és comprendre i compartir amb l'Educand la seva anticipació de l'acció viscuda. Una persona que es prepara per al fracàs o el malestar, evidentment ho té força complicat per tirar endavant els seus projectes. Podrem ajudar-la qüestionant plegats els objectius,

els contextos, els comportaments, ... i obrint-la a la seva pròpia experiència per trobar-hi posicionaments més eficaços de cara al que es proposa.

Segona: **L'estil de motivació** que practica l'Educand. Per fer quelcom, necessitem motivar-nos, prendre alguna mena d'iniciativa. La forma de fer-ho condicionarà el tipus d'aprenentatge.

La motivació no ve d'aires del cel; és tammateix una acció personal. Als mateixos adolescents, segons diuen els pares, que els costa llevar-se al matí per anar a l'Institut, es lleven sense cap mena de mandra quan es tracta d'altres coses que els "interessen", ancorat en anticipacions també diferents. En compartir-ho amb ells, apareix clarament un procés de motivació personal ben diferent.

Telegràficament esmentaré quatre models de motivació que evidentment motiven poc, però que, pel que sembla, són d'ús força general, de sentit comú. Es tracta de quatre vies per engegar l'acció:

A.- **El dictador interior:** "*Ho he de fer. Cal que ho faci*". Ens obliguem a fer quelcom.

B.- **Evitar el desastre:** "*És que si no ho faig ...*".

C.- **O tot o res:** "*He d'anar a l'examen amb tot après, tot. No puc fallar.*" "*He d'aprendre anglès*" ... La motivació busca un objectiu mal formulat, inassequible, enorme.

D.- **Motivar-se pels mitjans, no pas per les finalitats:** "*He de treballar més, posar-hi més hores, més esforç, ..*".

L'anticipació i la motivació solen ser dos aspectes de la mateixa realitat. Si anticipo benestar, èxit, eficàcia, ... segurament la meua motivació serà poderosa i saludable.

En la nostra lectura del posicionament de l'Educand, intento examinar sobretot un aspecte de la motivació que considero fonamental: Que es dirigeixi cap a elements desitjables. El que estimula la meua actuació és quelcom que jo valoro i vull. Els Educands volen aprovar les matèries, per exemple; volen aprendre; però no sempre volen "estudiar". L'estudi és un mitjà pel que desitgen. I només com a mitjà té sentit.

Diem-ho d'una altra manera. Sovint l'Educand és convidat a motiva-se per fer quelcom, en lloc de motivar-se per assolir quelcom. La finalitat no s'estableix com a referent per avaluar el projecte. ¿Quants alumnes es pregunten per l'eficàcia del ser treball en relació amb el que ells busquen o necessitem? Tant de bo fossin molts més.

En aquesta activitat, l'Educand, posa en joc el seu mapa del real. Creences, generalitzacions, supòsits, identificació personal, profecies d'autocompliment, equivalències complexes, ... esdevenen els punts de suport on s'orienta el posicionament i, d'escreix, al qualitat dels aprenentatgs que se'n segueixen. [7.9 i 8.4]

10.4.2.- Estratègia.- [6.5 i 6.6]

La majoria de les nostres activitats es desenvolupen, en bona part, sense necessitat de control conscient; s'executen de forma autònoma. Caminem, escrivim, conduïm un cotxe, ... Les nostres experiències s'articulen i ordenen en pautes de comportament apreses. Duem a terme accions o conjunts d'accions repetides mil vegades, còmodament, mentre tenim l'atenció centrada en una altra banda.

A l'hora d'aprendre fem el mateix. Potser amb molt d'encert. O, potser, amb resultats lamentables. Són les nostres pautes. Tal vegada, les úniques que tenim a mà. Els Educands desenvolupen estratègies pròpies. Gestionen l'atenció, memoritzen, avaluen, reflexionen, seguint model seus.

¿Quines pautes d'actuació activa l'Educand per assolir el seu objectiu? Són les adequades? Si ho són, parlem llavors d'una persona intel·ligent, capacitada, ... Si no ho són, segurament tindran el seu efecte en el posicionament i, d'escreix, en els resultats.

L'Educador, a l'hora de considerar l'estratègia de l'Educand, es pot trobar en diverses situacions de sortida, a partir de les quals intervenir:

a.- **L'estratègia és adient.** L'Educand mostra eficàcia, autoconfiança, i resultats satisfactoris. La feina de l'Educador apuntarà cap a descriure l'estratègia, millorar-la, i, si s'escau, oferir-la a altres educands com a procediment, tota sencera o en alguns aspectes, per tal que la personalitzin.

Penso que en un percentatge elevadíssim de situacions i projectes, els Educands executen estratègies encertades i eficaces. Es tracta de comportaments apresos, integrats, autònoms. És el més esperable. En aquests casos els Educands no necessiten prendre consciència del que fan i com ho fan. Es posicionen anticipant l'èxit i, per regla general, l'aossoleixen, a vegades després d'algunes correccions en el procés.

b.- **L'estratègia és adient, però suposa per a l'Educand un esforç exagerat.** És a dir, els resultats són acceptables, però l'estratègia per assolir-los esdevé incòmoda o feixuga de realitzar. Una persona d'evocació predominantment visual, quan intenta aprendre per mitjà d'explicacions i retenir-ne les paraules, per regla general haurà de desenvolupar un esforç considerable i, a més, no se sentirà segura i confiada en la seva memòria. Necessita trobar i integrar la seva manera autònoma de traduir el que rep als registres o llenguatges que fa servir amb comoditat.

Aquesta situació acostuma a venir acompanyada de posicionaments que dificulten el canvi: generalitzacions, creences, lleis sense autor, ... que l'Educand no pot contrastar amb la seva experiència. Són persones que s'"esforcen" per assolir el que volen i que, alhora, donen per fet que l'esforç, per a ells, és quelcom imprescindible.

c.- **L'Educand assoleix els resultats que ell desitja només en comptades ocasions.** No pot, per tant, anticipar l'èxit malgrat l'esforç que pugui desenvolupar. Serveixi de testimoni el nen que intenta aprendre la taula de multiplicar i, repetidament, fracassa. Potser ho prova de maneres diverses d'aprendre, sense comprovar quina és la seva, la que li permet assolir el que vol.

Són Educands que executen estratègies canviants, al ressó dels contextos que viuen. A vegades obtenen el que busquen; però no ho poden assegurar per endavant. Estudien la taula de multiplicar però no anticipen un aprenentatge satisfactori: depèn de massa coses que per a ells, en el seu model del món, no *existeixen*.

d.- **L'estratègia és inadequada.** El projecte d'acció i execució, per les raons que siguin, no facilita l'assoliment de l'objectiu. He descrit testimonis més que suficients d'aquest fet. Es tracta d'Educands els quals executen estratègies que no els serveixen, però, en lloc de modificar-les, parteixen del supòsit que són ells els que les executen malament, o els manca capacitat, o no hi posen interès, o les matèries són massa difícils, o ...

La inadequació d'una estratègia pot, al meu entendre, ser deguda a causes diverses. N'esmentaré algunes que he pogut detectar i, penso, comprendre.

d.1.- **L'estratègia no és coherent amb el contingut o el projecte d'acció que l'Educand desitja integrar.** No totes les metodologies personals ens permeten

assolir qualsevol objectiu: algunes ho fan molt improbable. Altres, en canvi, ho faciliten.

La pauta mental resulta còmoda i eficaç per a la persona, en relació als seus hàbits autònoms, però no facilita el projecte que es proposa. Algunes pautes són facilitadores a l'hora d'aprendre música; altres més aviat ens ajudaran a expressar-nos per escrit o a llegir i comprendre un poema.

d.2.- L'estratègia no s'adiu amb les preferències cerebrals, les pautes mentals més espontànies i eficaçes, de l'Educand. En aquest cas, hom intenta practicar una estratègia importada, sense contrastar-la amb els hàbits mentals propis.

Crec que es tracta d'una confusió entre l'estratègia i el procediment. Alguns procediments són coherents amb les estratègies personals. Altres no. Si l'Educand s'entossudeix en desenvolupar un procediment que no li facilita l'èxit o l'incomoda, normalment acabarà culpant-se de manca de voluntat o de dèficits personals en el terreny de les aptituds.

d.3.- Alguns procediments de l'estratègia esdevenen un obstacle per a l'acció global, però no són vistos i considerats en si mateixos. Es valora la globalitat. *"Escriure per a mi és un drama"*.

Una estratègia es concreta en una cadena d'accions apreses, per tal d'assolir un objectiu valorat per la persona. Posem per cas, "escriure una carta". L'Educand desenvolupa una sèrie de procediments i ofereix un resultat que ell avalua com a indesitjable o incorrecte. No podem dir que aquest Educand no sap escriure una carta i, per tant, convé ensenyar-li el procés des de zero. El més probable és que hi hi hagi algun procediment de la cadena que necessita ser corregit, però no pas tota l'estratègia.

En aquest darrer cas, com en molts altres, necessitarem conèixer, encara que sigui parcialment, de quina manera l'Educand desenvolupa la seva activitat, quin procés engega, a part de com es posiciona i quin és el seu objectiu valorat.

M'agradaria acostar-me a la lectura de les estratègies de l'Educand des de quatre perspectives complementàries. Segons quina sigui la demanda, el contingut, el context, ... o el camí que ens marca l'Educand, avançarem cap a la comprensió de la seva estratègia per una via o una altra.

- a.- La cadena d'accions.
- b.- Les preferències cerebrals.
- c.- L'estil d'evocació del coneixement.
- d.- Els estils d'aprenentatge.

14.4.2.1.- La Cadena d'Accions.

E.- 10.14.- (Setembre de 1996)

L'Eva és una nena d'onze anys. El seu germà, en Martí, dos anys més gran, és un exemple de rendiment acadèmic, d'autorresponsabilitat i de bons resultats. La mare de l'Eva és una pedagoga brillant. El pare, un professional lliberal, també

ho és en la seva especialitat. L'ambient familiar facilita el benestar i la seguretat personal en molts aspectes.

L'Eva i jo ens vàrem conèixer el mes de juny passat. Vàrem intentar comprendre'ns i establir un contracte de comunicació. Un del temes que vàrem enfocar, a demanda de l'Eva, va ser la seva Ortografia. També vàrem dissenyar algunes pautes de treball amb els pares, encaminades a facilitar l'autodirecció de la filla.

Han passat gairebé tres mesos. L'Eva, tal com havíem quedat, em truca per preparar el curs: Sisè de Primària.

A la primera entrevista d'ajuda, l'Eva va venir acompanyada per la mare. A l'actual també hi ha el pare, el qual mostra unes ganes de comprendre molt evidents. Sento que el clima és gairebé perfecte per ajudar.

Ofereixo a l'Eva un full de paper i li proposo que escrigui, durant uns minuts, allò que ella voldria que passés durant el proper curs escolar. Ella i jo ens posem d'acord en què escriurà sis desitjos.

El primer de tots és "*Treura vones notes. (sic)*" Em sorpenc, sense verbalitzar-ho, dels seus resultats ortogràfics. Prenc el full i el giro damunt la taula. Demano a l'Eva que escrigui mentalment la frase. Observo el moviment ocular i veig que ho fa. Li pregunto si l'ha vist tota clara i enfocada. Em diu que sí. Instantàniament pren el bolígraf, tot i que el paper el tinc jo. L'impuls a escriure és evident. Li passo el full girat per la part en blanc i l'Eva escriu correctament la frase.

Tenim ara dues frases, una correcta i l'altra no. Em sembla que puc deduir que el que les diferencia no es tracta del que "sap" l'Eva. Es tracta del que fa, de la cadena d'accions que desenvolupa per produir una frase o una altra.

En compartir amb ella la seva seqüència d'accions, apareixen dos processos força diferenciats, el resultat dels quals és gairebé oposat.

a.- En el primer procés, l'Eva vol contestar la meua demanda.

El problema és trobar una idea per comunicar-la per escrit. Evoca la idea, la formula interiorment en una frase i l'escriu. Al cap hi té la idea i l'escriu fent ús d'estratègies autònomes, no conscients.

b.- En el segon, hi ha un canvi de context: jo li demano que

visualitzi la frase. Llavors ella busca un altre objectiu: Escriure-la amb una ortografia correcta. Es diu la paraula, la visualitza, comprova l'eficàcia de la visualització, i, llavors, escriu. Executa una cadena d'accions que ha après en una sessió anterior i que ella domina, quan hi posa la consciència. [1.12 i 9.7]

Una descripció ràpida, superficial, de l'actuació d'aquesta nena ens diria tan sols que l'Eva *pensa, pren el bolígraf i escriu*. En avaluar el producte, podríem arribar a la conclusió que necessita "aprendre" Ortografia. I probablement ho necessita. Li calen noves capacitats [7.9], com a tothom. Però, ara i aquí, jo diria que ajudarem més si el que ens proposem és encaminar-la a aprofitar millor, via estratègia, l'ortografia que ja sap. Ens serà més operatiu per facilitar un posicionament saludable i optimista.

L'Educand viu un objectiu i realitza un projecte per assolir-lo. Aquest projecte es manifesta per mitjà d'una cadena d'accions. Algunes molt visibles; altres més íntimes i personals [7.4].

D'entrada, en demanar a l'Educand si vol descriure la seva activitat, probablement rebrem una frase més aviat poc descriptiva.

- Què has fet per resoldre aquest problema, Eva?
- Penso.
- D'acord. Tu prens el problema i penses. A veure, abans de pensar el problema no fas res?
- És clar, el llegeixo.
- El llegeixes i després el penses?
- ...

L'Educador sap que l'Eva està realitzant una cadena d'accions i que ella l'anomena "pensar" o "fer el problema". I, amb paciència i intervencions estratègiques, intenta ajudar-la a descobrir, en la seva experiència, les informacions rellevants que els facilitin una descripció compartida de l'acció.

En el cas de l'Eva, per exemple, descobrirem que la noia no avalua la seva comprensió del plantejament del problema; intenta endevinar el resultat. Desenvolupa una acció interna, que ella anomena "pensar", la qual, a vegades li permet obtenir un resultat acceptable i a vegades totalment fora d'òrbita.

A poc a poc, ens adonarem que les seves ganes de contestar correctament no li permeten realitzar una avaluació del seu coneixement i manifestar que "no sap" o "no pot resoldre el que li proposem", cosa que probablement fonamentaria un aprenentatge desitjat per ella. De l'estratègia executada retornem al seu posicionament i considerem l'estil d'avaluació que practica.

Estem fent un treball com d'excavació arqueològica. Comencem per una concepció global, poc diferenciada de l'acció o de l'estratègia, per anar-la granulant, destriant-ne elements, amb la idea de comprendre i ajudar a comprendre la pròpia acció per part de l'Educand. El nostre objectiu es centra en assolir una descripció de l'acció, contextualitzada i prou precisa per tal que ens serveixi de pauta a partir de la qual intervenir.

Treballem sobretot en el terreny de les supressions, buscant els referents de l'Eva, demanat-li informació concreta. [8.3] El que ens interessa és assolir una visió precisa i concreta, compartible, de la seqüència d'actuació, interna i externa. A partir d'ella potser començarem a formular hipòtesis d'intervenció. O seguirem confosos i haurèm de treballar més en la nostra feina d'escoltar i comprendre.

10.4.2.2.- Les Preferències Cerebrals.

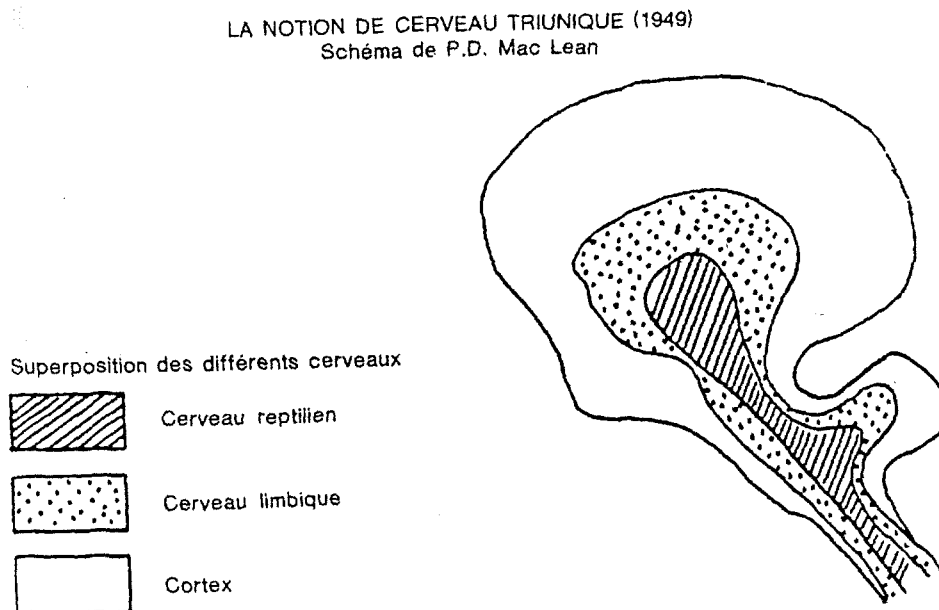
La cadena d'accions pertany a una persona. L'ha construït i avaluat en la història personal. D'alguna manera, ha escollit una opció entre moltes possibles. Ha deixat fora de focus altres possibilitats.

"Tout le monde utilise tout le système cérébral mais avec des intensités variables; un secteur est préféré, l'autre moins utilisé. Telle est la notion de préférence cérébrale."¹

No vull entrar de ple en la descripció o la discussió del funcionament cerebral. Obriria un camp d'estudi i reflexió que, aquí, potser no és del tot pertinent. Ara bé, per comprendre l'acció de l'Educand, crec que els neurobiòlegs i altres estudiosos ens ofereixen suggeriments molt pràctics. M'agradaria exposar-ne només dos. Al meu entendre es tracta de dues direccions de recerca interessants per a nosaltres, en el nostre projecte d'intervenció estratègica.

¹ CHALVIN D. (1.980) "Utiliser tout son cerveau." ESF. París, 1991. Pàg.48

Fig 12.- Els nostres tres cervells.



"Il y a ainsi tout un univers non verbale de gestes et comportements automatiques dont l'origine est le cerveau reptilien. Mieux le connaître en soi, le repérer chez les autres, mieux décèler et comprendre "ce langage reptilien" sont essentiels dans les relations humaines". (...)". ¹

"Le cerveau limbique a un rôle selectif et détectif. C'est un filtre qui assure une sélection selon le plaisir, l'intérêt, la motivations, réussite, etc, ...
"La communication est donc unidirectionnelle. Elle va du limbique au cortex. Une emotion intense peut bloquer le système supérieur, ...". ²

"El cerebro humano estaría pues compuesto por tres capas sucesivas, de edades muy diferentes en la historia de la evolución, apareciendo la más antigua tapada por las otras dos.(...) Estos tres cerebros están en permanente competición y dominan por turno, según el tipo de estímulo enviado por el entorno." ³

E.- 10.15.- (Juny de 1.996)

La Judith, 16 anys, ha entrat en contacte amb mi per suggeriment del seu tutor de l'Institut. Quan ell es dirigeix a la noia, no obté gairebé mai una resposta de col.laboració. La Judith calla, replica amb un lleu moviment del cap, i, si pot, ni això.

A la sala d'Educació Física, la Judith es nega en rodó a fer cap mena d'exercici. De fet, els professors ni tan sols han aconseguit que es vestís amb la roba esportiva. En intentar comprendre la seva actitud han topat amb un silenci temorós, sovint amb llàgrimes als ulls. Fins i tot la noia ha anat al metge per tal

¹ CHALVIN, D. (1991) "Utiliser tout son cerveau". ESF. Paris. Pàg.25

² CHALVIN, D. (1991) "Utiliser tout son cerveau". ESF. Paris. Pàg.27

³ CHALVIN, M.J. (1993).- "Los dos cerebros en el aula". TEA. Madrid, 1995. Pàg. 42.

que li fes una certificació que l'eximís de l'exercici físic. El metge, en no trobar cap motiu mèdic per fonamentar-la, s'hi ha negat.

En dialogar amb la Judith sobre el seu viscut i les seves estratègies d'acció, em sento tan perdut com, suposo, els professors de l'Institut. Enfoco el seu sistema de motivació i sento amb força claredat que s'està defensant de quelcom. No sé de quina cosa.

Lentament, a mesura que accepto tot el que ella diu i sobretot el seu dret al silenci, va apareixent la coherència en la seva línia d'actuació. La sala d'Educació Física, per a la Judith implica mostrar-se en públic, ser protagonista, fer-se visible. Fins i tot a l'aula, sent una forta incomoditat quan l'interroguen, encara que sigui sobre coses acadèmiques que ella domina i vers les quals anticipa una resposta còmoda i correcta.

La Judith necessita passar desaparcebuda, camuflar-se, que no es vegi. Escriu molt, i bé. Llegeix hores i hores, en el silenci de la seva habitació. L'únic lloc on abaixa la guàrdia i esdevé visible és a casa, i, intueixo, no pas sempre.

Els Educadors, i jo el primer, tendim a sobrevalorar la voluntat. "*Si de veritat vols, podràs*"., diem; "*La primera forma del verb "volar" és "jo faig"*", ... Aquest plantejament, ben compartit en els àmbits acadèmics, em sembla força arriscat. No n'hi ha prou de voler; cal poder, saber, disposar dels recursos, ... Una reflexió sobre qualsevol procés d'activitat ens farà veure que la major part del que fem no necessita cap acte de voluntat. I, a la inversa, molts projectes on ens mostrem excessivament beligerants, acaben més aviat amb sentiments i aprenentatges indesitjables. [7.6]

També sentim dir: "*Es més fort que jo; no hi puc fer res*". I nosaltres mateixos voldríem sovint realitzar projectes que considerem valuosos o evitar maneres de procedir que no ens convenen, però, ...

No és possible aturar la respiració a voluntat gaire estona, per exemple. Potser la Judith no pot evitar comportar-se de la seva manera. "*Es més fort que ella, no ho pot canviar*". Encara que vulgui; i jo estic ben convençut que vol.

En una primera aproximació a la lectura de l'estratègia, penso que és convenient preguntar-me si el projecte és conscient, volgut, planificat; o si és tracta de quelcom automàtic, sense temps per anticipar-ho, valorar-ne mínimament l'encert i, d'alguna manera, poder dirigir lliurement l'acció.

La por, la vergonya, el neguit, també l'alegria, la seguretat, el benestar, són emocions o sentiments. Vénen, ens agafen i ens acompanyen en el nostre projecte vital. Un noi, o una noia, que es baralla o insulta, que destrueix coses o que mostra una actitud de refús i distància, no necessàriament és una persona que hagi decidit comportar-se així.

No crec que la Judith, que ha demanat ajuda per canviar, tingui cap desig de sentir la vergonya que sent. Preferiria, i molt, viure altres tipus de sentiments.

Sense endinsar-me en el tema, vull fer una proposta de lectura de les estratègies que em sembla tan de sentit comú com pràctica. Penso que és necessari anar amb molt de compte a l'hora de comprovar fins a quin punt l'activitat és controlada per una o altra zona cerebral. Algunes no responen a la voluntat, per més que n'hi posem.

El fet que jo pugui controlar quelcom, no significa que tohom ho pot fer. La Judith ha millorat des del moment que vaig ajudar-la a acceptar la seva necessitat de "camuflar-se". Està exercint el seu poder. Segons em diu, està aprenent a conviure amb els seus sentiments enlloc de refusar-los. A la majoria de nosaltres no ens costaria gens realitzar el que se li demana a ella. I això convé tenir-ho present.

A mesura que accepta el que viu, la Judith se sent més tranquil·la i amb més força. De fet, ha acudit a l'aula d'Ed. Física, demanant al professor que li permetés comportar-se

d'acord amb el que sentia, demanda que ha estat compartida i acceptada pel tutor, per tal d'ajudar la noia a créixer, des del que és. Hi ha activitats regulades per parts del cervell que necessiten ser tingudes en compte per poderles integrar i alhora establir estratègies millors.

"El córtex se llama a veces el "cerebro frío" o "Yo en el mundo": sus facultades de dominio de la afectividad, del razonamiento frío, del análisis y evaluación de las causas y consecuencias de las posibles reacciones, su capacidad de anticipación, le permiten organizarse con previsión, refrenando las pulsiones del cerebro antiguo".¹

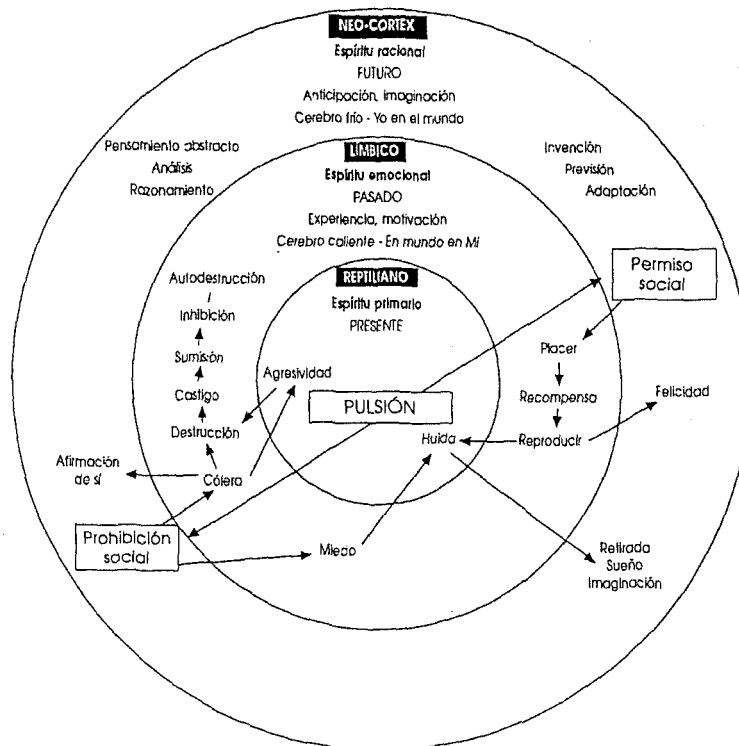
A tall de metàfora podríem dir que la direcció de l'acció i l'experiència correspon a un nivell determinat del cervell. Per més que ens entossudim en demanar o demanar-nos un tipus determinat de control o d'activitat, no sempre podem. Cada "cervell" funciona amb els seus llenguatges i atén àrees de necessitats específiques.

És com si la persona es mogué en tres nivells interconnectats. El sistema de comunicacions arranca del cervell arcaic i culmina en el córtex, el qual pot organitzar i integrar les diverses demandes, però no sempre pot controlar-les, per la via de la planificació "vertical".

Les persones actuen d'acord amb significats i valoracions pròpies. Les emocions i les necessitats "biològiques" hi són presents, matisant les idees i el coneixement.

Potser per això els estudiosos de la Intel·ligència Emocional esmenten l'autogestió dels sentiments i les emocions, l'autoconeixement, com elements fonamentals a l'hora de reeixir els propis projectes.

Fig. 13.- Competències dels tres cervells.²



¹ CHALVIN, M.J. (1993).- "Los dos cerebros en el aula". TEA. Madrid, 1995. Pàg. 54
² CHALVIN M.J. (1993) "Los dos cerebros en el aula". TEA. Madrid, 1995. Pàg. 55

No m'arrisco gaire si proposo que l'Educador dissenyi intervencions i respostes pedagògiques diferents segons quina àrea cerebral creu que dirigeix o mediatitza l'experiència. A vegades el desllorigador és una emoció, engrescadora o inhibidora; a vegades ens podem trobar amb demandes territorials, d'autoconservació, o fins i tot arrelades en dèficits alimentaris o condicionades pel creixement físic. El mobiliari de l'aula, l'oxigenació de l'aire, la llum, els sentiments negatius, la impossibilitat de controlar la pròpia conducta, ... són aspectes que mereixen una consideració, al meu entendre, primària, en un procés d'ajuda pedagògica.

L'Educador es pregunta per quin nivell cerebral dirigeix les respostes i l'activitat. Una agressió, per exemple, o una actitud passiva, de l'Educand ens convidaran a emetre respostes pedagògiques específiques, segons la seva motivació i significat per la persona. Fins i tot, algunes reaccions o projectes poden esdevenir rígids, impossibles de modificar, sense actuar pedagògicament sobre el context.

10.4.2.2.2.- Preferències cerebrals.

E.- 10.16.-

El Sr. Felip necessita companyia, conversa, moviment, relació humana. La Sra. Engràcia, esposa del Sr. Felip, necessita ordre, tenir-ho tot organitzat, previst.

El Sr. Felip convida sovint amics a casa i s'hi passa llargues estones conversant amb ells. La Sra. Engràcia no hi participa gaire. Normalment se sent molesta quan el Sr. Felip no l'avisava de la visita dels amics. Li agrada poder tenir la nevera preparada, la saleta a punt, saber qui vindrà, si es quedarà molt o poc, ...

Possiblement hi haurà discussions en la relació de la parella; discussions on tots dos tenen raó. Cadascú gestiona el seu temps i pren les seves decisions a partir d'un model propi. No m'entranyaria gaire que tinguessin dificultats per entendre el punt de vista de l'altre i acceptar-lo com a cosa tan lògica i normal com el propi.

"Algunos alumnos son más reservados e individualistas que otros que tienen necesidad de asentimiento i estimulación y no pueden trabajar o asumir responsabilidades solos. Otros, distraídos o soñadores, poco atentos a las instrucciones, asombran por sus descubrimientos y sus intuiciones repentinas. El educador que quiere ayudar a triunfar al mayor número posible de los alumnos de su clase, debe aprender a reconocer sus necesidades y a poner de manifiesto su forma de funcionar. ¹

Quan un Educand entra en relació amb l'Educador ho fa equipat amb tota la seva història personal. Aporta rutines, respostes automàtiques, records, ... Ha viscut i viu en una família la qual manifesta expectatives vers ell. S'ha bastit una identitat. ... [4.4]

Quan un Educand aprèn, està posant en funcionament preferències cerebrals pròpies. Són preferències, pautes instal·lades, gairebé automàtiques, de les quals és inconscientment competent. Queden altres opcions cerebrals possibles, que poden ser activades. Penso, però, que no sempre un Educand podrà incorporar de dret, sense un procés d'adquisició o de canvi, qualsevol estratègia o procediment nou.

Oferiré un mètode que a mi m'ajuda a l'hora d'enfocar les preferències cerebrals: es tracta de discutir els mitjans per assolir qualsevol objectiu.

¹ CHALVIN M.J. (1993) "Los dos cerebros en el aula". TEA. Madrid, 1995. Pàg. 166

E.- 10.17.- (Setembre de 1996)

L'Eduard és un nen de vuit anys. El primer dia d'escola, la mare i ell viuen un conflicte seriós. Són gairebé les nou del matí. L'Eduard es nega a llevar-se, a esmorzar, ... i mentre tant va dient a la mare que no vol anar a l'escola. La cosa s'embolica, la mare s'enfada amb ell, i acaba exercint el poder i "arrossega" l'Eduard cap a l'escola.

Els pares em demanen que els ajudi. Se senten atrapats. *"L'Eduard no fa comèdia, té por. Què fem? Si transigim, el nen es quedarà a casa, amb l'àvia i nosaltres pensem que cal que vagi a l'escola."*

Sembla clar que els pares saben bé què volen; l'Eduard no "juga" amb ells: té por. No dorm bé, les seves reaccions indiquen que se sent espantat, ... Portar-lo a l'escola per la via de la imposició no sembla una solució gaire intel·ligent. Acceptar que es quedi a casa, tampoc.

Llavors el pare, explica que ell el va acompanyar a l'escola a la tarda i no va passar res. L'Eduard va manifestar-se tranquil i segur. Però, amb dos detalls que poden tenir la seva importància: 1) Va demanar al pare que s'esperés a la porta del centre fins que obrissin i 2) es va assegurar de qui l'aniria a recollir a la sortida. El pare va acceptar i satisfer totes dues demandes i l'Eduard, tranquil i content, va anar a l'escola.

Em sembla que podem aprendre quelcom de l'experiència:

Primer, el pare i el nen no discuteixen sobre quelcom que no es pot discutir: si va a o no a l'escola. Això queda establert com una necessitat, quelcom que ningú no pot canviar, tal i com ho veuen els pares.

Segon: L'Eduard proposa els mitjans, l'estratègia que a ell li convé.

Un cop hem comprès això, els pares de l'Eduard em manifesten una altra situació calcada: el nen frueix molt jugant a futbol, o practicant qualsevol tipus d'esport. Però es nega a fer-ho perquè, segons ell, s'ha de dutxar, i la dutxa és un problema. Als pares els sap greu que l'Eduard no faci esport; i a ell també. Però cal resoldre el problema de la dutxa.

Fins ara han discutit si calia dutxar-se o no: ara, ells mateixos ho expressen, s'adonen que el que cal és ajudar l'Eduard a buscar la seva manera de dutxar-se.

Com és lògic, tant els pares com els monitors d'esport han suggerit mètodes diversos de resoldre el problema. No han endevinat, per ara, el que podria ser congruent amb les preferències de l'Eduard.

Algunes persones són molt organitzades; necessiten tenir-ho tot previst; se senten incòmodes quan no disposen d'un horari, o els altres fan tard, ... Són preferències i maneres personals de viure. Les estratègies d'actuació seran coherents amb aquest tipus d'orientació.

A l'Educador el pot ajudar conèixer l'estil cerebral de l'Educand, o com a mínim, encara que no el conegui gaire, tenir en compte que existeix. Cadascú pensa i actua d'acord amb una organització personal. És la seva i la necessita, per ara; no en té cap més.

Un recurs per acostar-nos a la comprensió de les preferències cerebrals de l'Educand, l'he trobat en el Mètode **Herrmann**. Tot i que les seves pretensions són més aviat de diagnòstic i medicació, a mi em sembla que és un bon instrument per generar hipòtesis i comprendre quelcom més de les estratègies que executen els Educands, tan per potenciar-les i comprendre-les, com per, si cal, modificar-les.

Segons els seus estudis, les persones tendim a preferir un tipus de funcionament cerebral, uns automatismes determinats els quals activarien àrees diferents del còrtex i del sistema

límbic. Per mitjà de qüestionaris, arriba a construir un mapa metafòric del cervell i la seves àrees d'activitat. Cada persona, prefereix un tipus determinat d'accions, mentre n'evita uns altres, tan possibles, neurològicament, com els anteriors.

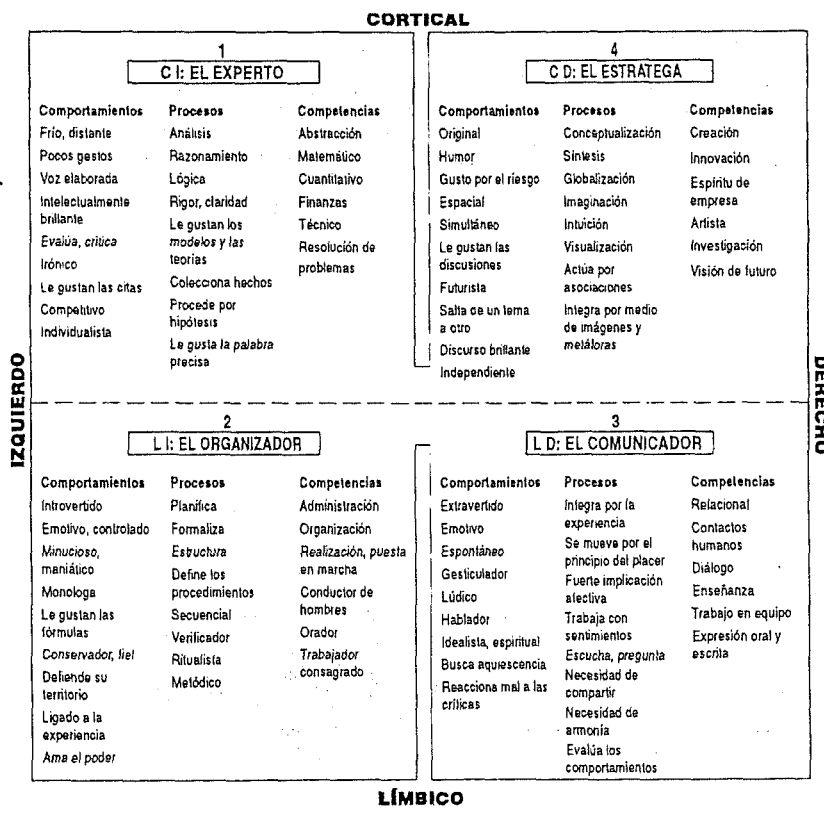
L'Educador, en molts moments, ha d'exercir la seva autoritat. Hi ha reptes del viure que són bons per a les persones, fins i tot necessaris, i que no tenim més remei que prescriure. L'Eduard vol practicar el futbol, estar amb els companys, sentir-se membre d'un grup. És possible que com educadors creiem que això és convenient per a ell. Com ho és alimentar-se, tenir cura de la Higiene personal, ...

Quan, després de compartir bons objectius, ens ocupem de dissenyar amb l'Educand la forma d'assolir-los, solen aparèixer dades interessants, de les quals és possible inferir, amb molta prudència, les seves preferències cerebrals. Em sembla força esperable que cadascú formuli demandes diferents segons les àrees cerebrals que prefereix activar.

Davant la participació en un treball en equip, les persones posarem condicions idiosincràsiques. Podem demanar ordre, planificació prèvia, informació, ... o organització precisa de les tasques de cadascú, que no hi hagi massa novetats, que tot estigui previst, ...

Heus ací els quatre models o àrees de preferència que descriu HERMANN. No cal dir que es tracta d'un model, un mapa orientador, una abstracció construïda a partir de les dades.

Fig. 14.- Els quatre quadrants. ¹



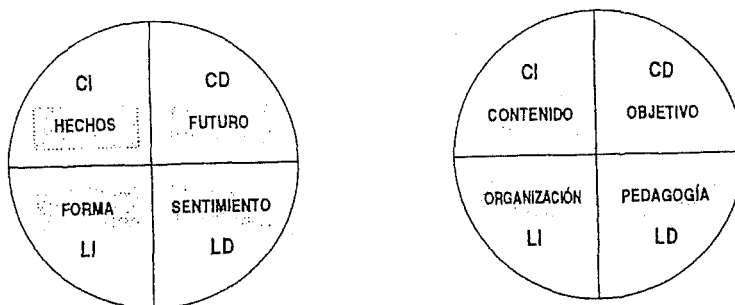
La recerca porta l'autor a concloure que un 7% de les persones tenen una sola preferència; és a dir es mouen gairebé de forma exclussiva en un sol quadrant; un 60% articulen el seu funcionament en dos camps de preferències; el 30% tenen una triple preferència i tan sols un 3% ofereixen respostes al qüestionaris que permeten concloure que se senten còmodes en tots quatre quadrants. ²

¹ CHALVIN M.J. (1993) "Los dos cerebros en el aula". TEA. Madrid, 1995. Pàg.79

² CHALVIN M.J. (1993) "Los dos cerebros en el aula". TEA. Madrid, 1995. Pàg. 82

Segons el tipus de preferència, les persones orientem la nostra atenció i la nostra memòria amb uns referents concrets. Necessitem un tipus determinat d'informacions, seleccionem les dades, construïm i memoritzem el coneixement amb estils i formes molts personals. Ens podem trobar amb fonts d'informació inassequibles o, tot el contrari, amb una facilitat per a l'adquisició sorprenent.

Fig.- 15.- L'estil de cada quadrant.- ¹

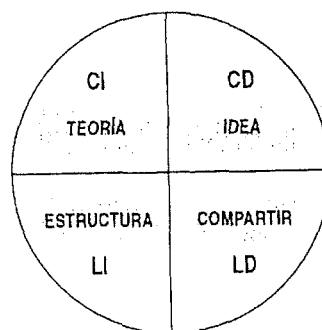


Algunes persones s'interessaran molt pels fets, mentre altres buscaran més aviat la recreació, la reinvençió del coneixement o no podran aprendre còmodament si la metodologia o el clima són desagradables.

L'Educand que se sent satisfet i poderós en una aula amb un determinat Educador, pot trobar-se amb dificultats quan canvia d'entorn i se li ofereixen explicacions d'un altre estil, amb llenguatges que no atenen les seves preferències i necessitats.

A les aules, alguns alumnes demanen més teoria, més conceptes. Altres el que busquen són idees noves, o necessiten la interacció i la col.laboració horitzontal per assolir el coneixement i les habilitats. L'interès de l'Educador per aquest àmbit d'experiència facilita alhora la direcció i correcció de la seva ajuda i l'oferta de recursos als Educands.

Fig.16.- Tipus d'aprenentatge preferit.- ²



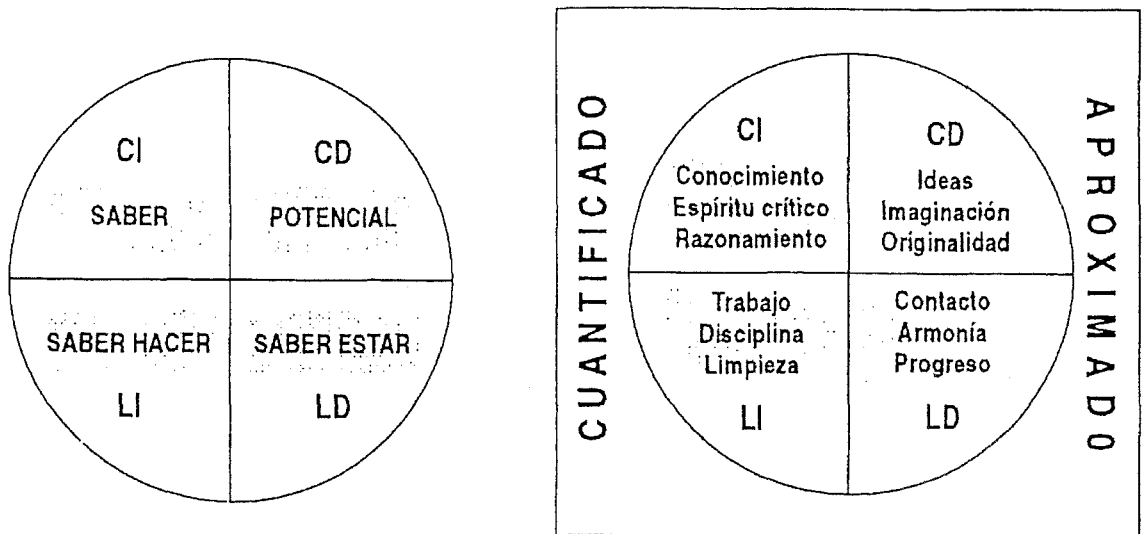
L'Educador, d'alguna manera, actua d'avaluador. S'interessa per aspectes determinats del coneixement. D'acord amb les seves preferències cerebrals actualitzarà un tipus d'avaluació, uns indicadors propis que poden estar molt lluny de les preferències cerebrals d'alguns Educands.

¹ CHALVIN M.J. (1993) "Los dos cerebros en el aula".TEA. Madrid, 1995. Pàg.88

² CHALVIN M.J. (1993) "Los dos cerebros en el aula".TEA. Madrid, 1995. Pàg.90

Un Educand de preferència esquerra, esperarà una avaluació en la qual l'estructura, la informació, la teoria i el contingut seran decisius. Prepararà l'examen en aquesta direcció. I pot topar amb un Educador de preferència dreta que li demani idees noves, imaginació, crítica creativa.

Fig.17.- Orientació de l'estil d'avaluació de docent.¹



Les preferències cerebrals de cadascú ens conviden a aprendre d'una manera determinada. No fa gaire un estudiant de Pedagogia m'explicava com ell va arribar a descobrir les seves preferències així com l'eficàcia del seu descobriment a l'hora de prendre decisions sobre la seva forma d'estudiar, prendre notes, assistir a les classes de la facultat, ...

Els Educadors, segurament de forma espontània, trametem alhora uns continguts i una forma d'aprendre'ls, la qual molt sovint es troba lligada a les nostres preferències cerebrals. Els alumnes, jo crec que la majoria, aconseguen seguir el procés aconsellat i, d'alguna manera, assolir el que volen. Però no tots ho poden realitzar amb comoditat i eficàcia sense reestructurar, a vegades amb ajuda externa, la seva estratègia personal de treball.

En l'àmbit pedagògic, em sembla indispensable, per col·laborar en el procés d'aprendre dels Educands, posar atenció a les seves preferències. En fi, escoltar-los, ajudar-los a valorar els mitjans i els recursos que necessiten, a explorar la seva experiència per integrar en el model del món aquells elements que valoren i veuen útils i eficaços.

10.4.2.3.- Els llenguatges d'Evocació.

E.- 10.18.-

Dos quarts de nou del vespre. Una parella, amb dos fills adolescents, seu davant el televisor. Estan atents al Telenotícies. Darrera d'ells, la taula els espera, a punt per sopar, com fan habitualment, després del programa informatiu.

¹ CHALVIN M.J. (1993) "Los dos cerebros en el aula". TEA. Madrid, 1995. Pàg.91

Les notícies s'escolen una darrera l'altra, fins a la informació meteorològica, que interessa molt al pare. Apaguen l'aparell i seuen a sopar. La conversa gira sobre els temes habituals de cada vespre.

Imaginem que l'endemà al matí els demanem quines notícies hi havia en l'edició del TN d'abans de sopar. No ens estranyarà gaire que en recordin poques, sobretot si ho preguntem a cadascú per separat.

Suposem, però, que abans de seure a taula per sopar, amb el televisor apagat, les quatre persones dediquen cinc minuts a recordar els continguts de l'espai informatiu que acaben de veure. És possible que, entre tots, puguin recuperar gairebé totes les notícies, comentar-les, reviure-les, Estan evocant, amb el televisor mut, quelcom percebut fa uns moments.

L'endemà al matí, si els interroguem, segurament podran recordar amb molta més facilitat com era el Telenotícies de la nit. Sabran més dades, els serà més còmode reconstruir-ne el contingut.

E.- 10. 19.-

Observem una persona llegint. Potser el que l'estira i l'atrau és l'intrínquil de l'argument. Llegeix sense separar la vista del text, concentrada. S'ha ficat dins el llibre.

Personalment, em costa molt recordar la línia narrativa de llibres o pel·lícules d'aquesta mena. No llegia, o mirava, per aprendre; l'acció se m'endua. Estava atent al que passava, "fora" de mi mateix, com si pertanyés al llibre.

En canvi, llegim sovint per aprendre, recordar les idees per poder-les reflexionar i fer-les servir. Llavors anem més poc a poc, fem pauses, prenem notes, apartem la mirada del text, per reordenar les idees, reconstruir-les, afegir-hi un record, relacionar-les amb altres continguts mentals, repetim la lectura d'un paràgraf anterior, o un capítol, ... Segurament estem construint coneixement.

E.- 10.20.- (Abril de 1984)

Miquel. Dinou anys. Estudia COU. Excel·lent violinista. No li ve d'una hora quan es tracta de rascar la tripa o d'escoltar música. Tampoc li ve d'una hora dedicar-se a la lectura. Segons els pares, sobretot la mare, és incapaç de concentrar-se. Es refereix als continguts acadèmics, naturalment.

- M'agradaria, Miquel, que m'expliquessis com respons tu en un examen. Per exemple, arribes a la sessió d'avaluació de Matemàtiques. T'asseus, et donen les preguntes en un paper. Tu ara has de recordar informacions, conceptes, fórmules, etc, per contestar l'examen. Com ho fas? Et demanaria que intentessis explicar-ho.

Cal dir que en Miquel, tot i que dedica molt poc temps i sense ordre a l'estudi, aconsegueix uns resultats acadèmics força bons. A vegades no li van bé les coses però, per regla general, les severs qualificacions són prou acceptables.

Davant la pregunta, es tanca dintre d'ell mateix i, observant els seus ulls, crec que recorda, examina l'experiència, ...

- Mira, ara que ho dius, ... Em donen les preguntes i jo no sé res, no recordo res. Però gairebé sempre sé que ho recordaré. Em poso el boli entre les dents i començo a mirar: els companys, la professora, l'aula, la pissarra, ... i llavors torno a sentir l'explicació de la professora, veig la pissarra, recordo el que hi vàrem escriure, ... I faig l'examen.

- Això et passa quan l'examen va bé. I quan no et venen les coses a la memòria?

- Ah, doncs quan no vénen, no vénen, ... no hi ha res a fer.

En Miquel em va sorprendre moltes vegades, en descriure com feia retornar al seu interior materials, dades, conceptes, processos, ... que havia après sense gairebé adonar-se'n. Però sobretot em meravellava la seva consciència de com ho feia i, d'una manera especial, amb la música.

Evocar em sembla un verb fonamental en l'aprendre. Evoquem una fórmula de Física, el procés per construir un objecte, una frase en una llengua que no és la nostra o el nom de la capital d'Austràlia.

Evocar significa reconstruir mentalment quelcom. Percebre, en canvi, és copsar aquest quelcom. Escoltem una lliçó, per exemple, sobre un tema d'Història. Ens mostren imatges, esquemes, mentre algú explica amb paraules els continguts del tema.

Estem percebent un quadre. N'aprenem el nom de l'autor, l'estil, ... El quadre és davant nostre. L'estem copsant visualment.

Girem una mica els ulls i deixem de mirar el quadre per mirar en el nostre interior. Potser el podrem reproduir amb molta fidelitat, potser no. Quan s'acabi la lliçó, fora de l'aula, mentre passegem, alguns Educands podran evocar el que han vist. No pas tots. N'hi haurà que es repetiran l'explicació rebuda per ajudar-se a evocar. Altres, potser, necessitaran copiar-lo per poder-lo fer seu i reconstruir-lo interiorment.

Penso que cada persona se sent més còmoda amb un tipus de material o de llenguatge a l'hora d'evocar quelcom que ha après.

A. de la GARANDERIE parla de persones visuals i persones auditives, segons sigui la seva forma d'evocar quelcom. Penso que la qüestió és força més complicada. En analitzar les evocacions dels Educands apareixen molts models diferents, combinant imatges visuals, paraules, sensacions, ...

En el nostre interès per comprendre les estratègies de l'Educand, crec que la descoberta dels llenguatges o materials perceptius que fa servir per evocar pot esdevenir decisiva. Alguns Educands utilitzen bé diversos llenguatges; altres, en fan servir un com a registre bàsic. Estic convençut que cadascú, davant un material i amb un projecte en marxa, tendeix a fer ús d'un tipus de llenguatge d'evocació propi com a fonament. És el que li permet sentir-se segur. Els altres llenguatges, també presents, s'utilitzen coma instruments de suport i ajuda.

Crec que val la pena, en el procés de lectura de l'activitat interna de l'Educand, fer-se com a mínim dues preguntes:

A.- Evoca, s'atura a fer-ho, o es tracta d'un gest mental escadusser, ocasional, al caire dels estímuls externs?

Conec molts educands els quals en descobrir el gest d'evocar, aconseguen alhora, més seguretat i eficàcia pel que fa al terreny cognitiu i, potser més decisiu encara, generaven motivació, curiositat per conèixer, en descobrir els elements que faltaven en el seu constructe.

Evocar acostuma l'Educand a una altre acció, la de traduir en llenguatges i registres propis allò percebut. Davant el llibre de text, l'Educand, posem per cas, es posa a estudiar sense adonar-se almenys de dos fets que em semblen evidents:

a.1.- El llibre de text s'ha escrit pressuposant un tipus de constructe, un ordre mental, una manera de reconstruir-lo interiorment. L'Educand pot voler

introjectar els continguts del text per la brava, sense reconstruir-los segons els seus registres i ordre personals. Seugrament toparà amb dificultats de memorització.

a.2.- No avalua el que sap i com ho sap, per tal de poder corregir, millorar la seva estructura interna.

És per això que sovint, en el nostre projecte d'ajuda pedagògica, el més rellevant és posar atenció en l'evocació, fer-la existir, ajudar els Educands a examinar-la. I això per dues raons que em semblen evidents:

1.- **Sense evocació, més o menys conscient, és fa molt difícil l'autoavaluació i d'escriu la formulació de projectes conscients d'adquisició.** Per detectar el que no sabem és bo definir el que sabem bé.

2.- La comprensió de l'evocació que fan els Educands i com la fan ofereix a l'Educador informació molt útil a l'hora d'ajudar-los a **planejar la seva feina** o a **corregir les estratègies** que no els són prou eficients.

B.- Amb quins llenguatges o registres evoca l'Eduand? Com recorda? Com reconstrueix el coneixement quan el necessita?

Demanam a un Educand que triï un contingut d'una matèria que ell domina bé, l'ha après amb comoditat i l'evoca quan ell vol i amb un sentiment de seguretat. Interessem-nos per com l'evoca, amb quins llenguatges. Li demanarem com ho fa per recordar. Insistirem qüestionant detalls i supressions, ajudant-lo a prendre consciència del que li facilita el record i l'evocació.

Hem partit d'un èxit, d'un contingut que l'Educand assegura dominar. A partir d'aquí apareixen, normalment, els seus registres: reveu el contingut, el reexperimenta a partir del context viscut, se l'explica, ... A poc a poc, apareixerà tammateix el procés de percepció: com li han "explicat" què ha fet mentre rebia l'explicació, ...

He ajudat molt Educands a descobrir els seus llenguatges d'evocació. Per regla general els desconeixien. Ni tan sols sabien que evocaven. En traslladar l'experiència a l'aprenentatge dels continguts "complicats", gairebé sempre ha calgut corregir el procés. Són legió els educands que s'ho passen malament intentant memoritzar paraules per evocar-les a l'examen, mentre utilitzen l'evocació visual amb una facilitat envejable en aquelles matèries que "els van bé".

Evocar d'una forma determinada també suposa aprendre d'una forma determinada. Quan l'evocació es fa en un registre i l'aprenentatge en un altre, normalment apareix la inseguretat, la dificultat per evocar i, més greu, es creen posicionament i motivacions que dirigeixen l'aprendre cap a aspectes ben poc desitjables.

10.4.2.4.- Estils d'aprenentatge.-

"... Yo soy egocéntrico. No presto atención a los detalles. Busco conexiones. Mis recuerdos son globales. Me expreso con metáforas o imágenes poéticas, ya que me faltan detalles. Me oriento hacia determinadas metas, y con frecuencia enfoco el resultado sin prestar atención a los pasos intermedios para llegar a él. Por lo tanto a menudo me siento decepcionado y traicionado cuando no encuentro un ambiente que me respalde para alcanzar mis fines. Si me frustro, enseguida entro en cólera, hasta que me calmo y entonces me siento culpable".¹

Suposo que el Dr. S. MINUCHIN, en molts moments i situacions, estava atent als detalls, al procés analític del que feia, enfocant els mitjans. Podia fer-ho, però no era el seu "estil". Si li haguessin descrit una persona planificadora, detallista, ... segurament no s'hi hauria identificat; tot i això, en certs contextos i vers alguns projectes, m'imagino que podria actuar de forma molt similar.

"Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de como los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje".²

L'aportació dels autors em sembla suggerent. Ofereixen un qüestionari per acostar-nos al perfil dels Educands, així com recursos i maneres d'afrontar la intervenció per facilitar-los el progrés.

És una altra via per acostar-nos a la comprensió del procés d'aprendre. Observem que es tracta d'interrelacionar aspectes cognitius, afectius i fisiològics. Em sembla un intent de síntesi interessant. A més parlen d'estabilitat: l'estil fóra tammateix una forma personal de respondre i d'organitzar l'experiència.

Entenc que l'estil d'aprenentatge s'assembla molt al que SAINT PAUL i TENENBAUM anomenen "metaprogrames".

"... les processus mentaux que nous utilisons pour organiser et structurer les informations provenant du monde extérieur. On peut aussi les définir comme des catégories mentales, que déterminent les mécanismes que nous employons pour filtrer les informations afin qu'elles soient en accord avec nos critères et nos valeurs. Nos métaprogrammes et nos valeurs impliquent notre façon de nous diriger dans le monde: les valeurs disent ce qui est important pour nous: le "quoi", et les métaprogrammes permettent de faire coïncider le "comment" avec le "quoi"."³

Els metaprogrames fixen una direcció i un camp personal en l'àmbit de la percepció, el tractament de la informació i l'actitud que hom pren en el context. Es tracta de tendències, de maneres personals de respondre habitualment a una determinada situació, que es mantindran en funcionament mentre no hi hagi algun element que les posi en crítica.

a.- Els Educands tendeixen a fer una tria de les dades perceptives, les enquaden i ordenen en un ordit propi; orienten la selecció d'acord amb actituds i valors personals. [5.2]

b.- La informació percebuda és processada interiorment, evocada amb determinats registres, avaluada en funció del model del món, ... Els Educands estableixen una relació entre ells mateixos i les dades perceptives.

c.- Per últim l'Educand es situa en relació a l'entorn, l'interpreta i s'hi orienta. Pot mostrar-se actiu, passiu, proactiu, reactiu. Pot sentir-se fort i capacitat o temorós i esporuguit.

...

Els metaprogrames funcionen com a tendències, una espècie de *software* per mitjà del qual la persona s'entén amb les situacions que li toca experimentar. Tendim a mantenir aquest estil de relació, a transferir-lo d'una situació a una altra. Ens és còmode estalviar-nos una tasca contínua d'anàlisi i reflexió.

¹ MINUCHIN S. - NICHOLS M.P. (1993) "La recuperación de la familia". Paidós. Barcelona, 1994. Pàg. 68.

² ALONSO-GALLEGO-HONEY (1994) "Los estilos de aprendizaje" Mensajero. Bilbao. Pàg. 48.

³ SAINT PAUL J.de - TENENBAUM S. (1995) "L'Esprit de la Magie". InterÉditions. París. Pàg. 37.

Podríem parlar de costums, de maneres personals de comportar-se. Engloben molts elements personals. Expliquen l'acció i el significat de l'experiència. L'estil, per mi, és una espècie de síntesi, on s'articulen les cadenes d'acció, les preferències cerebrals i els estils d'evocació en un guió personal de resposta a les demandes dels entorns viscuts.

ALONSO et al. (1994)¹ intenten oferir un instrument per valorar l'estil d'aprenentatge dels Educands. Pretenen oferir un instrument de lectura de l'activitat, més que un sistema de medicació. L'actitud es palesament pedagògica. La informació ens porta a comprendre, fonamentar hipòtesis per orientar l'acció d'ajuda.

En el text es defineixen quatre estils d'aprenentatge: Actiu, reflexiu, teòric i pragmàtic. Els descriuen i alhora aporten idees per dissenyar l'ajuda pedagògica adequada a cadascun, així com els problemes i/o dificultats que poden comportar a l'Educand.

10.4.3.- Avaluació.

L'Educand avalua la seva experiència, i ho fa en funció d'objectius i valors propis. Hem iniciat l'ajuda pedagògica mirant de comprendre i compartir els objectius de l'Educand. Els fa servir de referents a l'hora d'avaluar el seu èxit. En treu conclusions i les utilitza per reorientar el proper posicionament. Les seves accions i decisions tenen un significat personal, ecològic. Darrera la conducta o l'experiència hi ha, molt viu, un ordit de valors que dona sentit a la complexitat del fer. Al meu entendre, és un procés-clau.

E.- 10.21.- (Gener de 1993)

En Francesc acaba de complir vint-i-quatre anys. Apart la titulació de Bàsica, no ha aconseguit res més. Ha intentat cursar F.P, i ho ha deixat. Ha provat de seguir estudis reglats en una Acadèmia i tampoc no se n'ha sortit. A la fi, després d'inacabables discussions i malestars, la família, l'ajuda a trobar un lloc de treball en un despatx. Al cap de una setmana i mitja, abandona. La història es repetirà dues vegades més.

Els pares, llavors, li proposen treballar en el negoci familiar: un comerç de "tota la vida". En Francesc hi accedeix. Al cap de poc temps comença a sentir-s'hi malament. La cosa s'agreuja. La tristesa, l'avorriment, el neguit, la buïdor, són sentiments que ell viu, diàriament a la botiga, de nou a una i de quatre a vuit.

Els pares ja no saben per on tirar. Recorren, per consell d'un familiar a un centre d'Orientació, on fan un diagnòstic ampli d'en Francesc. Li suggereixen que segueixi un procés d'orientació i li donen la meua adreça.

Què li passa a en Francesc? És una persona desequilibrada? Un penques que vol viure sense treballar?

El meu primer contacte amb ell em porta a una hipòtesi: En Francesc, en els seus vint-i-quatre anys ha viscut moltíssimes vegades la sensació de fracàs. Ha hagut de compartir el malestar dels pares, el seu disgust, potser la seca rancúnia, ... Fracassar, per a ell ha esdevingut un perill que desitja evitar com sigui.

La millor solució que existeix per a ell, de cara a evitar l'error, és quedar-se quiet, passiu, esperant. I en Francesc fa aquest paper a la perfecció. Passa els dies a la botiga, tement trencar alguna cosa, o no tractar correctament la clientela, ... i que el pare li retregui.

D'on ve tot això? Crec que d'unes estratègies personals, arrelades en un estil d'evocació i unes preferències cerebrals que no l'han ajudat a assolir el que ell necessitava. En Francesc ha hagut de concloure moltes vegades que s'havia equivocat, és a dir, que no havia acomplert el que li demanaven. Amb quatre anys, a l'escola, ell ja se sentia malament: tenia por de ser renyat, de no poder

¹ ALONSO, C.M. (1994) "Los estilos de aprendizaje". Mensajero. Bilbao.

fer el que li demanaven, ... A mesura que passen els cursos, la situació empitjora. Se li fan ofertes de moltes menes, les quals, acaben de nou en fracàs.

La seva avaluació acaba sistemàticament en "autosuspens". A mesura que creix la cosa es va complicant. En Francesc cada vegada pot demostrar-se millor que ell no pot, no se'n surt, fracassarà i, ... s'ho passarà malament.

El diagnòstic de caire positivista que m'ensenya parla d'altres coses. M'indica un perfil d'aptituds, uns trets de personalitat, ... El criteri d'avaluació que fa servir en Francesc coincideix ben poc amb el dels seus pares, o el dels professors que l'han atès, amb moltes ganes d'ajudar-lo.

E.- 10.22.- (Novembre de 1986)

La Rosa torna de l'Institut a l'hora de dinar. Tres minuts després de passar la porta i saludar els seus pares que l'esperen amb la taula parada, es posa a plorar. El motiu, terrible, és que avui han donat notes de l'assignatura X i ha obtingut un vuit.

Els pares incrementen el nivell de sorpresa. Un vuit els sembla una bona qualificació. Però no ho és; al contrari, és un problema enorme per a la Rosa: Tots els altres companys de classe han tingut notes inferiors.

Si intento deu vegades seguides un projecte i no surt, la meua avaluació fàcilment em portarà a la desmotivació. No en sé. Anticipo el fracàs. Genero un metaprograma perceptiu en el qual selecciono allò que em fa sentir fracassat. Naturalment, evito el projecte, renuncio a l'objectiu, o busco una altra manera d'assolir-lo, ...

Els Educands avaluen des d'ells mateixos. La seva identitat, els seus valors, creences, capacitats, ... els porten a processos d'atribució que moltes vegades és útil qüestionar.

L'Educador hi té feina en aquesta direcció de lectura del procés: quin és el valor que dirigeix el projecte, en quins criteris es concreta i esdevé operatiu, quins filtres perceptius indueix, com opera en l'autoavaluació dels resultats, quina mena de realimentació fa l'Educand per tal de mantenir l'orientació, ...

Els Educands, com tothom, utilitzen criteris propis per avaluar l'èxit o el fracàs dels seus projectes. El que passa sovint és que s'equivoquen de lectura: desenvolupen atribucions causals errònies, es demanen impossibles, deixen premisses sense qüestionar ...

En Francesc evita disgustar la família, evita l'error. És el seu criteri. Evitant l'error, també evita l'èxit. S'arrodia. Les seves creences el porten a anticipacions que no el fan feliç. Més encara, aconseguix disgustar la família i passar-s'ho malament ell, quan el que valora és precisament el contrari.

"La mayoría de las cosas que la gente hace tienen un motivo. La gente raramente se compromete en acciones aleatorias desprovistas de metas y objetivos. En consecuencia la gente tiene que tener de alguna manera una estructura de metas, intereses y creencias subyacentes a su conducta. Es en los elementos de tal estructura subyacente donde radica el valor, ... (...) La gente se comporta *como si* existiera tal representación".¹

Per mi, l'estructura valorativa de l'Educand és un element fonamental. ¿Què considera valuós? ¿Què necessita? ¿Quins objectius són els més centrals? ¿Com articula el seu mapa de valors?

¹ ORTONY A.-CLORE G.L.-COLLINS A. (1988) "La estructura cognitiva de las emociones". Siglo XXI, Madrid, 1996. Pàg.42

Crec que puc avançar en la comprensió d'alguns aspectes del procés de valoració d'una persona si estic atent a les decisions que pren i intento trobar el valor que les orienta i les hi dona sentit.

Vull explicitar tres tipus de qüestionaments que em semblen oportuns en aquesta empresa.

A.- La identitat: com es veu a si mateix? Quines conductes considera congruents amb el seu autoconcepte?

E.10.23.- (Desembre de 1976)

A l'aula plantegem una experiència d'autoavaluació. Els alumnes reben un petit qüestionari per tal de poder examinar la seva feina i el seu aprenentatge durant el primer trimestre del curs. En cap moment se'ls ha qualificat el seu treball amb les tradicionals i esperades notes. Ara els demanem que decideixin el que ells creuen que cal posar en el Butlletí de Nadal.

Les qualificacions que els alumnes s'autoadjudiquen correlacionen amb les que varen rebre dels seus professors el curs anterior.

És com si cadascú tingués assignada una qualificació. S'identifiquen amb ella. Gairebé com s'identifiquen amb un color de cabell.

És fàcil que un Educand ens digui que no serveix per a tal o qual cosa, que no està capacitat per a la Llengua, que ... Mostra unes creences a l'entorn d'ell mateix. Un fracàs serà vist com un repte que cal afrontar o com una fatalitat indefugible.

Per mitjà de l'autojustificació [7.7], l'Educand valorarà certs resultats i comportaments com adients al que ell és; altres, potser desitjables, poden esdevenir, en el seu model del món, impossibles. Les autolimitacions que cadascú s'imposa poden ser molt feixugues. Són viscudes com a realitats, dificultats que cal acceptar, o sofrir, vers la quals "no hi ha res a fer".

B.- El referent dels seus valors: l'Educand, crec, pot dirigir el seu comportament i la seva avaluació en funció de valors provinents com a mínim de tres camps diferents:

B.1.- **Obligacions:** és el que "he de fer", "el que cal fer", ... És a dir, l'Educand està aplicant lleis sense autor, per regla general molt ben trabades integrades en el seu model del món. No és estrany que se sotmeti de bon grat a l'heteroavaluació.

B.2.- "M'agrada, ... és fàcil, ..." **Els valors de l'Educand són infantils.** Probablement repondrà al medi al caire del que sent, defugint el malestar o buscant un suposat benestar, que no sempre serà assolit amb aquesta mena de plantejament. L'Educand, dirigit per aquesta font de valoració, esdevé esclau del present: li resulta difícil planificar l'acció, anticipar-la.

Orientant-se d'acord amb valors externs, importats, d'obligació, l'Educand pot sentir-se malament. Se li escapen les seves necessitats bàsiques, està massa atent al que els altres volen i pot arribar a viure malestans grossos, dels quals en aquest moments n'apareixen massa.

Un predomini exagerat de valors infantils, en la direcció de "faig el que m'agrada", penso que pot dur l'Educand a la desorientació i al fracàs. La seva resposta al medi és poc personal. Tindrà dificultats en la seva autogestió i autoconsciència. I, potser més important, és possible que acabi amb una sensació de buidor personal i de manca d'interès. L'èxit és escadusser, aleatori.

B.3.- "L'Educand projecta, anticipa el que vol, caculant-ne les conseqüències, racionalment. Incorpora i ordena en el seu interior elements dels dos camps de valor esmentats més amunt i els dóna una organització pròpia. Exerceix la seva llibertat.

Quan ajudem l'Educand a aclarir els seus projectes i objectius ens basem en el que vol, tenint en compte les conseqüències. Des dels valors "infantils" és difícil tirar endavant projectes d'aprenentatge formal consistents i autodirigits. Des de les obligacions, ens podem trobar amb una persona que ha acabat una carrera amb un excel·lent expedient acadèmic i que no desitja practicar-la. No és la que vol.

C.- Creences. Alguns Educands valoren molt la consecució d'un títol acadèmic, o un expedient brillant. I no el tiren endavant. No fan gaire res per assolir-lo. Al darrera hi acostumem a trobar creences limitants que el fan molt difícil o impossible.

Normalment apareixen en forma de generalitzacions. L'Educand anticipa la seva incapacitat o la seva força. Valora, i es valora, d'acord amb elements que configuren la "seva" realitat. Fa profecies, en el supòsit que el seu medi romandrà més a menys previsible i que la percepció que en fa no es modificarà.

L'Educand avalua, valora, treu les seves conclusions. Sovint comet errors gruixuts d'atribució. Convé ajudar-lo a avaluar correctament, a exercir el seu poder de reflexió i anticipació.

E.10.24.- (Octubre de 1996)

L'Enric fa primer de BUP. Ens vàrem conèixer el mes de juliol i vàrem posar-nos d'acord en mantenir el nostre contacte durant els primers mesos del proper curs. Llavors tenia pendents un enorme piló de matèries. La seva mare em va demanar si jo podia fer quelcom. El seu fill era un gandul total. No treballava.

Mentre tant ha aprovat totes les matèries pendents, menys una, la Llengua. Està content i diu que el curs funciona molt bé, de moment.

El mes de juliol em va dir que les coses no li anaven bé perquè ell era un gandul. Quan no li venia bé fer una feina, s'esperava, passiu i quiet, ... Em va dir que era la seva forma de "ser".

Li vaig dir que a mi, a vegades, em passava el mateix, per tant jo també era un gandul. A partir d'aquí vàrem començar a destriar quan ell feia el gandul i quan no.

Darrera la vivència hi vaig descobrir un noi que s'avorria moltíssim. Apena bé quan ell tenia el control i la direcció. No aguantava estudiar llargues hores.

L'avaluació que ell feia em va semblar incorrecta. Vaig ajudar-lo a diferenciar "estudiar" i "aprendre". Després vàrem corregir els seus mètodes i els vàrem adaptar a una persona d'evocació visual i amb unes preferències cerebrals més aviat límbiques i de cervell dret.

Dóna gust viure l'èxit tan plenament com amb aquest noi. I ja ens toca als Educadors tenir èxit de tant en tant i, a més, que ens ho facin saber.

L'ordit de valors d'una persona sovint roman molt amagat, però alhora amb una força especial per dirigir les avaluacions que practica o les decisions que pren.

Carl ROGERS distingeix tres tipus de valoració, tres grups de valors que les persones prenem o assumim per tal d'orientar i donar coherència a la nostra activitat. Es tracta de tres processos amb entitat pròpia.

"En el principio yo era una persona y sólo conocía mi propia experiencia.

Luego me dijeron cosas y me convertí en dos personas: la niña que comentaba cuán terrible era que los chicos encendieran un fuego en el terreno de al lado, para asar manzanas (comentario usual entre las señoras) ... y la niña que, cuando las madres llamaban a los chicos para hacerles algún encargo, corría a cuidar el fuego y las manzanas porque le gustaba hacerlo.

Así pues, había dos yos." ¹

STEVENS, manifesta una vivència que segurament, en versions molt variades, subscriuríem la majoria de nosaltres. Retrata com dintre seu s'articulen, o es contradueixen, dues àrees de valors: els propis i els presos de la cultura. Als primers, ROGERS els anomena *organísmics*. Són els valors que tota persona desenvolupa a partir de la seva experiència personal. Ell els busca en els primers mesos de vida, quan el nadó s'escolta a sí mateix i manifesta les seves preferències vers el medi.

Hi hauria un segon grup de valors, importats, sovint en contradicció amb els primers. Es manifesten sobretot en les demandes i exigències de les persones que tenen poder als ulls del nen. Llavors, *ordenar les joguines, menjar-se la truita, no barallar-se amb la germana, fer els deures tot sol,....* són coses importants, per tal de conservar l'afecte de les persones significatives.

Damunt d'aquests dos "jos", cadascun valorant a la seva manera, s'articula un altre línia de criteris per entendre's amb el món: em refereixo als valors assumits lliurement, amb consciència i voluntat.

En el nostre terreny, em sembla que hi ha un aspecte central: el del "locus" o punt d'avaluació. Qui avalua? Amb quins referents? Qui té la iniciativa?

E.- 10.25.- (Octubre de 1996)

La família de la Beatriu es compon de quatre persones. Els pares, ella i una germana més petita. La seva demanda sorgeix d'un cert neguit que es repeteix en la família. La Beatriu i el seu pare es barallen sovint; la mare intervé; la noia plora; ... Què està passant? Moltes coses.

En primer lloc els pares de la Beatriu viuen uns valors i volen que la noia els executi; que decideixi d'acord amb aquesta estructura. Lògicament, ella no pot, té els seus propis valors. Davant la dificultat de poder-los manifestar, calla, no els expressa. Els pares ni els poden conèixer, ni estan disposats acceptar-los.

En segon lloc, la Beatriu és una noia que es mostra sensible i valora negativament disgustar els pares. Li sap molt de greu que s'enfadin amb ella. El jo de setze anys, organísmic, mana unes coses; l'altre jo en demana unes altres.

En tercer lloc, la Beatriu no es dóna permís per tenir setze anys, com la seva germana sap donar-se'n per tenir-ne dotze. Viu d'obligacions introjectades. Es castiga a sí mateixa després d'haver actualitzat els seus valors propis.

En quart lloc, a la família, no s'ha produït un adaptació als canvis evolutius de la Beatriu. És la primera vegada que tenen una filla adolescent. No s'han donat temps per aprendre a relacionar-se amb ella; la noia tampoc no ha tingut temps, tampoc potser oportunitat, per aprendre'n.

¹ ROGERS C.-STEVENS B. Op. Cit. Pàg. 9

Tot plegat els porta a unes dificultats considerables per comunicar-se. Abunden els malentesos i els silencis.

La Beatriu valora des de la seva contradicció interior: per una banda hi ha la família i les seves demandes i pressions; per una altra hi ha el grup d'iguals i la seva cultura i costums; a més cal comptar amb les seves necessitats personals i les seves opcions lliures de valor.

"Al haber cedido a otros el *locus* de evaluación y perdido contacto con su propio proceso de valoración, se siente profundamente inseguro y fácilmente amenazado en sus valores. Si se destruyeran algunos, ¿qué otros los reemplazarían? Esta posibilidad amenazadora lo empuja a aferrarse a sus conceptos sobre los valores más rígida y/o confusamente." ¹

En el nostre projecte de facilitar l'aprendre, els valors ocupen un lloc central. No es tracta d'"ensenyar" valors; el que volem és que l'Educand, des de la seva experiència, en prengui consciència, descobreixi com valora i quins són els criteris que el beneficien com a subjecte.

"Me atrevo a opinar que cuando el ser humano goza de libertad interior para elegir lo que valora profundamente, sea lo que fuere, tiende a optar por aquellos objetos, experiencias y metas que contribuyen a la supervivencia, crecimiento y desarrollo propios y de otras personas. Supongo que es propio del organismo humano preferir estos objetivos de contenido socializador y que permiten la realización personal cuando está expuesto a un medio que favorece su desarrollo." ²

En aquests moments, els Educands, en general, es troben sotmesos a una pressió considerable cap als resultats. Aprovar o suspindre, tenir bones notes o no tenir-ne, assolir la titulació, ... esdevenen valors que els Educands fan seus, sovint en contradicció amb la seva valoració organísmica i, també, amb la seva elecció conscient de criteris.

El tema és preocupant. Penso que estem equivocant-nos de nivell lògic. Si els resultats són importants per a les persones, llavors, penso, l'intel·ligent seria facilitar-ne la consecució. Em sembla que un posicionament pedagògic raonat implica reflexionar fins a quin punt la intervenció pedagògica que oferim facilita el que estem volent tots: Educands, Educadors, famílies, administració, ...

La meua experiència em porta a una hipòtesi de base: com més tinc en compte els valors dels Educands, com més els ajudo a valorar des d'ells mateixos, més fàcil els resulta descobrir els seus recursos per motivar-se, regular les pròpies estratègies i assolir el que volen.

E.10.26.- (Novembre de 1.980)

En el grup-classe de setè d'EGB, dos alumnes verbalitzen el seu refús vers les tasques de Llengua que els proposem. Diuen que no els interessien, que no "serveixen" per a res.

Treballen poc en Llengua, es mostren indiferents vers les meves propostes, ... Fins que m'adono que probablement es tracta d'un problema de valors: Els dos alumnes anticipen un futur professional lligat a la família: els pares d'ambdós són fusters, cap d'ells ha fruit d'una escolaritat completa, però se senten satisfets i feliços amb la seva feina.

Quan els nois parlen de l'escola a casa, els pares seleccionen allò que és útil en la feina de fuster, millor dit, allò que ells valoren com a útil. I aquí hi ha el Dibuix, l'Àrtimètica, la Geometria, .. no pas la Llengua.

¹ ROGERS C.-STEVENS B. (1967) "*Persona a persona*". Amorrortu. Buenos Aires, 1980. Pàg.20

² ROGERS C.-STEVENS B. Op. Cit. Pàg.27

Jo, per la meua banda, estic pensant en ajudar-los a completar un cicle d'EGB i a obtenir el Títol de Graduat Escolar, cosa que els dos nois valoren molt poc. No ho veuen útil o necessari per al que es proposen, o els proposen.

Una entrevista amb els pares em permet compartir una imatge d'escola completament diferent de la meua. Tots dos pares entenen que el període d'escolaritat dels seus fills és una "obligació" que els cal complir. Altrament, tots dos nois estarien fent d'aprenents en el taller de Fusteria familiar.

10.5.- Plec de conclusions.

Quan les coses roden fines, l'Educador assoleix una definició precisa dels objectius dels Educands, a partir de la qual organitzar la seua acció d'ajuda. A vegades, convé enfocar altres aspectes de l'experiència d'aprendre per retornar a la formulació dels objectius i els projectes d'ajuda.

En aquest capítol he intentat mostrar diverses opcions de lectura i comprensió del procés d'aprendre que desenvolupa l'Educand. En un primer moment potser caldrà veure per quina porta d'accés ens serà més còmode i eficaç procedir a la lectura: els resultats, els processos, o la verbalització del viscut, i per mitjà d'ella l'orientació personal que practica i en funció de la qual estructura la seua activitat.

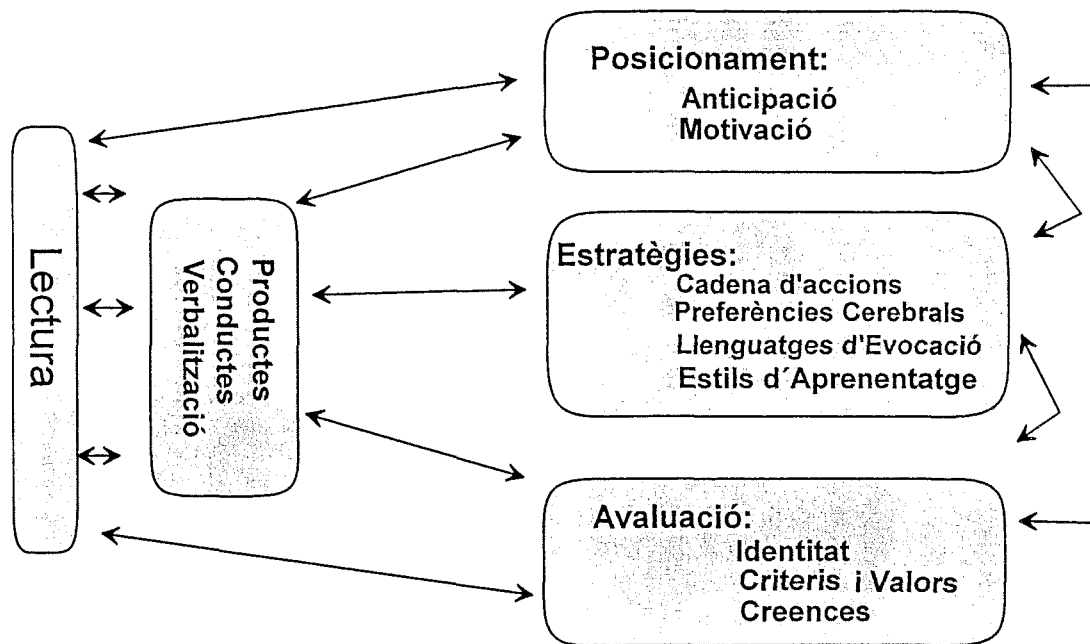
Volem compartir el projecte de l'Educand; volem tanmateix que ell se'n faci coneixedor i director responsable. Per a això ens convindrà preguntar-nos per quina mena d'experiència està desenvolupant.

He mostrat tres enfocaments de lectura d'aquesta experiència: el posicionament que pren l'Educand, el tipus d'estratègies que executa i l'òrbita de valors que mediatitzen el seu estil d'avaluació i realimentació del procés.

En el capítol 9, he intentat mostrar com prendre contacte amb l'Educand i quina mena de model d'intercanvi pot ajudar-nos. En el present m'he ocupat de com comprendre i formular hipòtesis sobre l'actuació i els seus resultats.

M'interessa sobretot deixar oberta una xarxa d'itineraris de lectura. L'Educador no els seguirà tots ni en un ordre previst: es tracta d'un mapa orientador. La professionalitat de cadascú el portarà a una elecció o a una altra d'acord amb el que es planteja o li demanen.

Fig 18.- Itineraris de lectura del procés d'aprendre



11. Orientació de la intervenció.-

En aquest punt del meu treball, crec que l'Educador s'ha pogut formular i, potser, contestar tres preguntes bàsiques: Quins són els objectius de l'Educand? ; Quins projectes executa per assolir-los?; Fins a quin punt considera ell que els ha assolit?

Per acabar de precisar el tipus d'ajuda estratègica que desenvoluparà, li'n queden almenys dues més: De quina manera i amb quins recursos l'Educador pot facilitar el procés d'aprendre?; Quins indicadors ens serviran per avaluar l'adequació de l'ajuda?

Hem llegit la conducta, hem revisat els productes, hem escoltat l'Educand. En un segon pas, ens haurem formulat un projecte d'ajuda: potser cal modificar una estratègia; potser ens interessa treballar sobre les creences de l'Educand; potser tot plegat es redueix a un problema de capacitats; potser n'hi haurà prou amb un canvi en l'entorn; potser ...

L'Educador participa en l'experiència de l'Educand, hi col.labora, la influeix, l'orienta, ... En fi, l'Educador, d'alguna manera, intervé, fins i tot quan intenta conscientment inhibir-se. Inevitablement, hi és. Comunica sempre.

INDEX

11.1.- *Quan convé ajudar: conflictes i problemes.* 11.2.- *Quins són els nostres problemes habituals?* 11.3.- *De qui és el problema?* 11.4.- *Ajudar a comprendre's.* 11.4.1.- *Els "què" i els "per què",* 11.4.2.- *Ajudar a recordar.* 11.4.3.- *Descoberta dels propis recursos.* 11.5.- *Recursos de l'Educador.* 11.5.1.- *Canviar per ajudar a canviar.* 11.5.2.- *Els punts de referència.* 11.5.3.- *Centratge en la solució.* 11.5.4.- *El model de comunicació.* 11.5.5.- *Metacognició i autorregulació.* 11.6.- *Models d'intervenció.* 11.6.1.- *Ajudar a prendre un posicionament saludable.* 11.6.1.1.- *La motivació.* 11.6.1.2.- *Anticipar l'acció.* 11.6.2.- *Millorar les estratègies.* 11.6.3.- *Examinar el model d'avaluació.* 10.6.- *Plec de conclusions.*

11.1.- Quan convé ajudar: conflictes i problemes.

Em sembla que aquest és el primer interrogant que necessitem resoldre. Cal intervenir? Estem davant uns fets els quals ens demanen que actuem? O potser és millor que ens col·loquem al marge, en una actitud de respecte i espera?

E.- 11.1.- (Setembre de 1996)

En aquests dies s'ha obert el primer curs d'ESO d'una forma generalitzada. En els IES, han començat a col·laborar professionals procedents de l'EGB amb altres de Secundària.

Per preparar el curs, s'ha desenvolupat un treball en equips compostos per ambdós tipus de professionals. He pogut parlar amb diversos professors que hi han participat. Crec que hi ha un sentiment força general d'estar en un *altre món*. Als professors de Secundària deixen de banda aspectes d'organització que els mestres consideren rellevants; i viceversa.

Un detall. El primer dia de curs, en un IES determinat, dediquen la primera hora al treball sobre Crèdits Variables. Els alumnes s'hi perden, no saben a quina aula han d'anar, ni on deixar les seves coses, ni a qui acudir per demanar ajuda o informar-se, ... coses que els mestres segurament haurien previst en bona part.

Es tracta de dues cultures escolars en contacte. Serà interessant veure com evoluciona la situació. Els professors de Secundària consideren problemes, o situacions en les que convé intervenir, uns fets que els mestres posarien en segon terme; i a la inversa. És a dir, un col·lectiu intervindria davant fenòmens que l'altre segurament consideraria anècdotes més o menys divertides.

E.- 11.2.- (Maig de 1.996)

L'Amèlia és una noia que acaba de començar a treballar com a Mestra. Ha acceptat una substitució d'un mes, en una aula de Primària.

Després d'una setmana de treball, es troba incòmoda a l'aula. Els seus alumnes, m'explica, li "*acaben els recursos*". Mentre parlo amb ella, crec que viu la temença d'haver d'afrontar l'aula l'endemà. Se sent abatuda, potser impotent, per modificar el clima de classe. "Sap" que s'ho passarà malament, que no aconseguirà el que es proposa. ...

Penso que l'Amèlia, a hores d'ara, té un problema. Ha resolt una dificultat de manera incorrecta i se li ha embolicat la troca. La situació esdevé repetitiva, com més ho intenta, menys se'n surt; no aconseguix modificar-la.

Penso algunes hipòtesis per explicar el que passa:

- L'Amèlia desconeix com era el clima de l'aula amb l'altra mestra. No l'ha viscut. No pot comparar. I si no hagués canviat gaire res i aquest fos el clima habitual?

- Els seus missatges analògics, no verbals, són mal interpretats pels alumnes. No l'entenen.

- La resposta que dona l'Amèlia a la situació i a les persones fixa els comportaments no desitjats, en lloc de facilitar-ne el canvi.

- La seva reconstrucció mental del grup-classe i del seu rol podria ser inadaptada.

- ...

Podríem entendre que es tracta només d'una *dificultat*. Llavors, o bé ens caldria acceptar-la, com acceptem per exemple la pluja o la calor; o bé es tracta d'uns fets als quals s'ha respost de forma inadequada.

L'Amèlia potser ha comès un d'aquests tres possibles errors:

a.- Ha deixat sense resposta i intervenció pedagògica aspectes que la necessitaven i, naturalment, es poden haver convertit en problemes.

b.- Ha corregit elements de conducta que no demanaven correcció. Ha subratllat fets espontanis que eren només fets espontanis, però que ella ha vist com a problemes.

c.- S'ha equivocat de resposta a l'hora d'intentar modificar la situació i el clima de l'aula. És a dir, la seva intervenció no ha facilitat el canvi. Llavors l'Amèlia ha seguit, potser des del seu malestar personal, repetint les mateixes intervencions, segurament amb versions diverses, aparentment noves.

Com intervenir? Se m'acudeixen diverses opcions de treball:

a.- Ajudar l'Amèlia a qüestionar la seva representació mental de l'aula: només d'insinuar-li, ja descobreix que respon molt més a uns alumnes que a altres, ...

b.- Redissenyar el context pedagògic, d'acord amb la visió que tingui ella de l'aula, els alumnes, l'aprenentatge, ...

c.- Ajudar-la a copsar recursos que ella té interioritzats i no actualitza.

d.- Preveure estratègies d'intervenció vers alguns dels alumnes.

e.- ...

L'Amèlia em descriu una situació, des de la seva representació mental, en el present. El procés de gestació del problema no apareix. Tampoc no descriu com es manté en funcionament el circuit que precisament vol corregir. Queden moltes dades al tinter, les quals potser són necessàries per comprendre i orientar algun tipus de canvi.

Quin canvi? En quina direcció? Escoltant l'Amèlia més aviat puc conèixer el que no vol, allò que la incomoda o molesta; dubto força que sàpiga on vol anar, què pretén, en quin sentit desitja el canvi.

Per últim, l'Amèlia no s'inclou ella mateixa en el sistema. Demana un canvi als educands, però no es qüestiona com hi intervé ella en el sistema de relacions en funcionament.

Una manera de començar a veure quina mena de resposta ajuda, podria ser la de revisar, encara que sigui sumàriament, com es creen els conflictes i les situacions-problema. Crec que era BRONFENBRENNER qui deia: "*Si vols comprendre quelcom, mira de canviar-ho*".

En intervenir, sempre amb una actitud hipotètica, és possible descobrir elements nous, que no veïem, i per tant no existien en el nostre constructe mental. Una estratègia d'ajuda molt interessant consisteix precisament en demanar a les persones que facin canvis. Petits, possibles, fàcils, còmodes, però canvis [6.7]. Sovint, al ressó de l'experiència,

apareixen elements nous que ens orienten i ens faciliten l'encert de la lectura i la intervenció.

Intentaré, de moment, detectar uns tipus de llenguatges que precisament van en la direcció contrària a la de l'ajuda. Són els que trobem en l'origen dels problemes i els conflictes humans. Estem junts, ens relacionem i, plegats, en contacte, mantenim, sovint sense adonar-nos-en, precisament allò que volem evitar. La pregunta que ara em faig és: "Com ho fem? Amb quin tipus d'intervencions i missatges?"¹

E.- 11.3.- (Maig de 1996)

En Francesc és un noi de tretze anys, el qual, a l'entrevista d'ajuda, em manifesta que un dels seus desitjos primordials a l'escola és "aprovar", tenir unes qualificacions dignes. Ara està cursant setè d'EGB. I és el primer cop que té dificultats per assolir el que vol. Fins a aquest curs, ha anat obtenint uns resultats acadèmics que per a ell eren satisfactoris.

Els seus pares m'han demanat que l'ajudi a "estar tranquil". Veuen un Francesc neguitós, malhumorat, una mica tristoi, sense l'alegria que respirava el curs passat.

En la nostra conversa, endevino una persona sensible, responsable del que fa, conscient del que vol, però que no creu en el seu poder personal i en els seus recursos per assolir el que es proposa.

Observem el procés: A Sisè en Francesc porta un curs satisfactori. Està content, juga a futbol, s'engresca amb les coses de casa i de l'escola.

Comença el Setè. Els professors són uns altres. Segons ell, van massa de pressa. Sovint no pot seguir-los. Ho compensa "estudiant a casa". Treballa més que l'any anterior. Espera, alhora, com a mínim, els mateixos resultats. I no es produeixen.

La família procura ajudar-lo. L'acompanyen, s'interessen més per les seves coses de l'escola. En parlen molt. Probablement massa.

En Francesc genera dos aprenentatges crec que molt importants: Per una banda aprèn que la seva feina pot no venir seguida dels resultats que vol; per una altra, copsa la transcendència que té per als seus pares el rendiment acadèmic que ell obtingui.

- A l'hora de l'avaluació -m'explica- em poso molt nerviós i no recordo res.

- En quin moment comences a posar-te nerviós?

- L'hora abans de l'examen.

- Saps com ho fas per posar-te nerviós? En què penses, Francesc, en aquesta estona abans de l'examen?

- En l'examen.

- I et vas posant nerviós.

- Sí.

- On sents els nervis, en quin punt del cos?

- Al pit i a la panxa. És com una sensació que m'agafa, ...

- I llavors saps que estàs nerviós.

- Sí.

- I penses en l'examen. Penses en les preguntes, el professor, ... ?

- No, no penso en res. Només en l'examen, que tinc un examen.

- I els nervis van creixent, Francesc?

- Sí, cada vegada en tinc més, ...

- Jo crec que hi un moment que deixes de sentir-te nerviós.

¹ WATZLAWICK P. (1983) "El arte de amargarse la vida". Herder. Barcelona, 1984

- Si, cap a mig examen, els nervis se'n van anant, ...
- I llavors recordes ...
- Em van venint les coses que he estudiat, ...

Segurament el desllorigador del problema és el sentiment de fracàs. En Francesc es troba amb unes qualificacions que no li agraden. Vol canviar-les. Els seus pares també. Però a l'escola els professors van *massa de pressa*. Ell ho intenta, però no sap com fer-ho. Es posa nerviós. Es bloqueja la memòria. Segurament suspèn. I tornem a iniciar el circuit.

Penso que en Francesc viu un *problema*. En un primer moment s'ha trobat amb una dificultat: les qualificacions no eren les que volia. Es queda sorprès. No s'explica gaire bé el que li passa. La família l'acompanya i intenta ajudar-lo. Li pregunten els *continguts* acadèmics. El conviden a estudiar una mica més. Llavors en Francesc es troba amb dues dificultats: l'escola, en la qual no acaba d'obtenir l'èxit que necessita i la família, on els seus pares també s'impliquen en el projecte i així, el noi, si fracassa, ho fa per partida doble: vers l'escola i vers els pares.

En Francesc es mostra treballador, compromés, seriós en els seus projectes. Intenta resoldre els maldecaps que viu, però les solucions que prova no l'ajuden: el posen nerviós. Com més les aplica, més dificultats té.

Què entenem per problema? P. WATZLAWICK fa una distinció que, en el nostre mapa mental, crec que pot ser molt útil: *dificultats i problemes*:

*"Dificultats ... un estado de cosas indeseable que, o bien puede resolverse mediante algún acto de sentido común y para el cual no se precisan especiales capacidades para resolver problemas, o bien, con mayor frecuencia, nos referimos a una situación de la vida indeseable pero por lo general bastante corriente, y con respecto a la cual no existe solución conocida y que hay que saber sencillamente conllevar, al menos durante cierto tiempo. Cuando hablamos de problemas nos referimos a callejones sin salida, situaciones al parecer insolubles, crisis, etc, creados y mantenidos al enfocar mal las dificultades."*¹

Segons això, un problema ve a ser el resultat d'una solució poc intel·ligent, basada normalment en una lectura esbiaxada o parcial a l'entorn de com es comporten els elements d'un sistema. La vida ens planteja dificultats. Enfocar-les malament sol ser una font de maldecaps. Alguns grossos. En diem problemes, llavors.

Algunes dificultats segueixen essent dificultats acceptades, fets que cal tenir presents en les nostres estratègies i pautes d'actuació; altres les resollem i les posem al calaix de l'experiència. N'hi ha, però, que esdevenen *problemes*: com?

En Francesc topa amb una dificultat: els missatges didàctics que rep són diferents dels que espera i coneix. Llavors, per assolir el seu èxit, necessitarà modificar la resposta que dona al medi. No ho fa, no toca les premisses, i segueix actuant amb supòsits i mapes que li aportaven el que volia, abans; ara no.

E.- 11.4.- (Febrer de 1995)

L'Oleguer es troba amb una dificultat: voldria tirar endavant els seus estudis d'Hosteleria però els resultats acadèmics no acaben de ser prou satisfactoris. La seva mare se n'adona i em consulta. L'Oleguer, des de fa uns mesos, rep unes classes particulars, cosa que interpreto com una resposta de la família i d'ell mateix a les dificultats. És la que cal?

¹ WATZLAWICK-WEAKLAND.FISH, (1974) "Cambio". Herder. Barcelona, 1976. Pàg.58.

Davant aquest fet se m'acudeixen tres possibles maneres d'intervenir, per part de l'Educador:

1.- *No cal donar importància als fets.* L'Oleguer ja ho arreglarà. Si cal, que repeteixi el curs. Hi ha molts nois i noies que han repetit un curs i no els ha passat res. No es tracta de res important..

En aquest cas estic *simplificant* els fets, els menystinc, els confereixo poca rellevància. Si m'apureu, els ignoro. [9.3.2]

"Si un terrible *simplificateur* es alguien que no ve problema alguno donde existe en realidad un problema, su antípoda filosófica es el utópico que ve una solución donde no hay ninguna".¹

2.- Una segona opció fóra la de pensar que el que li passa a l'Oleguer *cal corregir-ho immediatament.* Es tracta d'una catàstrofe. No pot ser que suspengui. Cal que aprovi, ja. Que intervinguin tots els professionals haguts i per haver, ... comencem pel metge, el neuròleg, el psicòleg, ...

En aquest cas dono per fet que *existeix una solució* i que cal assolir-la. Hem de fer que l'Oleguer canviï. I ja està. [9.3.1.]

3.- Imaginem una tercera opció: "*L'Oleguer no té voluntat*". No hi posa ganes. Cal gratificar-lo o controlar-lo més. Li podem proposar un regal important si aprova el curs o, al revés, fer-li saber el que perdrà si no l'aprova.

Mentre nosaltres, els educadors, imaginem això, potser l'Oleguer viu la creença sòlida i provada de la seva manca de capacitat intel·lectual. O no es veu desenvolupant una feina en el ram de l'Hosteleria i, qui és el guapo que ho diu a la mare, a la qual ja no li feia massa gràcia que el noi estudiés quelcom de caire Professional.

En el primer cas estic *simplificant*, no veient un problema que demana intervenció. Quants enurètics, per exemple, en demanar ajuda, s'han trobat amb una resposta simplificadora del tipus "*quan vagis creixent ja es solucionarà*"? Penso que en el terreny de l'Educació massa fàcilment ens quedem amb lectures a primer cop d'ull amb les quals podem deixar de banda dificultats que val la pena ajudar a resoldre, o com a mínim, intentar-ho.

En el segon cas, em fonamento en una visió *utòpica* a l'entorn de com han de ser les coses, quins resultats necessita l'Oleguer, ... És possible que el noi estigui en un moment en el qual no necessiti cap tipus d'ajuda. Ell mateix pot afrontar la dificultat i, probablement, és l'únic que pot fer-ho. Si intervinc, fàcilment crearé problemes a l'Oleguer, interferint el seu procés personal d'aprenentatge.

Llavors és probable que la intervenció esdevingui la causa del problema o l'element que el manté viu.

En el tercer supòsit, les coses són una mica més complexes. Responem a un problema equivocant-nos de nivell lògic. Potser actuem sobre el comportament quan caldria reflexionar i treballar sobre les creences o l'autoconcepte [7.9]. És possible que l'Oleguer vulgui assolir el mateix que esperen els pares, i, per la raó que sigui, no pugui fer-ho. Pensem una mica en termes de desenvolupament, per exemple [4.5].

¹ WATZLAWICK-WEAKLAND.FISH, (1974) "*Cambio*". Herder. Barcelona, 1976. Pàg. 71

La pressió cap als resultats ens porta fàcilment, o fatalment, cap a actuacions errades pel que fa a la lògica. Volem canviar situacions sense haver-ne fet una comprensió prou fina. És com voler apagar el televisor polsant l'interruptor del llum de peu. (I, si m'apureu, portar-lo al taller de reparacions).

Darrera un problema o una demanda no costa gaire trobar un procés. En un moment determinat s'ha produït una experiència de dificultat. Llavors la persona ha intentat superar-la. I ho ha fet per un camí incorrecte. S'ha anat construint una situació-problema en la qual segurament hi col·laboren diverses persones. No és només un problema propietat d'un individu concret. N'hi ha d'altres que hi col·laboren en mantenir-lo. I potser la seva actuació conscient busca exactament el contrari del que aconsegueix.

La intervenció pot ajudar a resoldre problemes, facilitar l'aprendre i el progrés, però no pas sempre ni de forma indiscriminada. Podem crear problemes o, amb la intenció oposada, col·laborar en el manteniment dels que ja s'han construït.

M'he definit quatre pistes per avaluar, des de l'Educador, l'oportunitat de la seva intervenció. N'hi deu haver moltes més, però la meva capacitat no passa d'aquí. Aquestes són les meves.

A.- Intervinc, cedint la iniciativa a l'Educand.

Estic convençut que l'Educand avalua la proposta que li faig amb més encert que no pas jo. La fa seva, la pinta amb els seus colors personals, i respon. El que copso és sobretot la resposta conductual, el producte, la verbalització, amb totes les seves supressions.[8.4]

Potser proposo a un Educand que revisi, pel seu compte, els continguts que hem tractat a l'aula. Imaginem que no ho fa. És a dir, ens diu que no ho fa, no lliura el producte esperat, ... El que tinc als dits, per fonamentar la meva opinió, són tan sols indicadors externs, molt externs, del que viu. És a dir, encara que cregui el contrari, em trobo sense informació prou sòlida com per prescriure, jutjar, manar, ...

Aquesta actitud suposa acceptar una doble hipòtesi:

- a.- confio en l'Educand i en els seus recursos i objectius personals;
- b.- estic interessat en respectar molt les seves lleis organísmiques, el seu model de món.¹

Si el que em proposo és tan sols aconseguir uns productes o uns comportaments determinats, llavors em sembla oportú que sigui jo qui prengui la iniciativa. Actuo sobre el context i, per mitjà de les forces ambientals, porto l'Educand cap a un tipus de conducta determinat.[7.6]

En l'ajuda estratègica, considero més encertat, més pràctic i saludable, cedir la iniciativa a l'Educand, la iniciativa de l'experiència i el projecte, i, si convé, emmarcar-la per tal de facilitar-ne l'exercici.

En el cas que la meva prescripció, hipòtesi o missatge, no ajudin, l'Educand ho manifestarà, d'alguna manera, i llavors podré reorientar la intervenció. Altrament puc tirar cap al cantó del "més del mateix" i, pretenent ajudar, acabar en un problema.

B.- Canvio d'intervenció si no assolim canvis.

Error ortogràfic? Doncs, dictats, coneixement de les normes, exercicis d'ortografia, repetir tantes vegades la paraula correcta, ... I si persisteixen els errors? Doncs més normes i més

¹ Comencant per la salut, la qual, segons definició de l'OMS, s'identifica amb "benestar físic, psíquic i social".

dictats. I si encara cometo errors ortogràfics? Llavors potser em costa molt l'ortografia. I què faig? Fixar-m'hi més. ...

E. 11. 5.- (Octubre de 1985)

Fa unes setmanes que hem iniciat les classes. Sóc tutor d'un grup de sisè d'EGB. Acabem d'entrar en contacte. I estic molt sorprès per la capacitat manifesta dels nois i noies per deixar que la seva atenció camini incontrolada uns segons després d'haver-la fixat en quelcom.

El primer dia del curs, vaig parlar-los durant dos minuts comptats per presentar-me i presentar la primera experiència de Llengua. Essent com era un grup desconegut, vaig centrar la meua intervenció parlada només en tres idees que jo creia molt concretes i precises. A més vaig fer ús de la pissarra, mostrant-les visualment.

Sopresa: comprovo que practicament ningú s'ha assebatat de gaire res. O m'he explicat molt malament o ells no m'han escoltat. Opto per repetir l'explicació. La cosa millora una mica, molt poc.

A partir d'aquí, durant tres setmanes, vaig dedicar molt temps a mirar de comprendre el que estaven fent els alumnes. Senzillament, posaven cara d'escoltar, quan jo els parlava. Tenies la impressió de rebre l'atenció del grup. I no estaven atents: calia repetir d'un a un, a molts d'ells, el que els havia dit a tots junts. Esgotador.

Em vaig proposar centrar la meua feina en l'aprenentatge de la gestió personal de l'atenció, en especial en contextos de treball col·lectiu. Al meu entendre, valia la pena corregir aquesta, diem-ne, "disfunció".

Vaig modificar l'estructura de les tasques, vaig reduir gairebé a res la meua intervenció parlada, vaig proposar-los experiències d'intercanvi i col·laboració, ... A la fi, després de moltes hipòtesis fallides, vaig arribar a la conclusió que el grup havia bastit la "norma" de no centrar l'atenció. No calia. Era quelcom ben poc valuós per a ells.

Certament, una petita anàlisi, em va portar a certificar el fet: el curs anterior, a l'aula, no calia estar atent. Els mestres ho tenia organitzat de tal manera que podies viure tot el dia pendent del que anava passant, sense exercir pràcticament cap mena de regulació conscient sobre el procés d'atenció. No havien après a estar atents. No ho necessitaven. El context estava atent per ells: els "cridava" l'atenció.

Vaig començar a veure per quines raons fracassaven les meves estratègies: els Educands no avaluaven si estaven atents o no. És a dir, quan algú de l'aula explicava quelcom, la resta no "veia" que valia la pena escoltar-lo i entendre el que deia. La imatge de la relació era borrosa, poc orientadora: no sabien el que significava escoltar-se, conèixer-se, ...

Per tant no es tractava de demanar atenció, cosa que jo havia fet fins llavors, creient que era bo per a ells, que els ajudaria a estar bé, a progressar i aprendre. Tampoc no em serviria de gaire modificar els contextos per "fer-los" posar atenció. Calia ajudar-los a qüestionar-se la seva atenció, no tant per assolir estar atents sinó per tal que poguessin adonar-se de com ells la gestionaven i de la seva capacitat per regular-la i fer-la útil als seus projectes.

Vaig fer una proposta al grup que pot semblar estranya, però que, segons l'avaluació que en vàrem fer, va facilitar progressos i canvis. Es tractava del següent:

Hi havia dues maneres d'estar a gust a l'aula: la primera era sentir-se actiu, aprenent, descobrint, realitzant un producte valorat, ... ; l'altra era que algú em

fes sentir bé, atès que jo tot sol, amb els meus recursos, no aconseguia centrar la meua atenció. Estar atent al propi projecte era un plaer i no ens el podíem perdre, però tampoc podia forçar-lo; calia crear un recurs que ho facilités.

Vaig comprar una bossa enorme de caramels i la vaig col·locar en un lloc visible de l'aula. *"El que pesqui distret estarà obligat a anar a la bossa a buscar un "sugus". Pot menjar-se'l o regalar-lo a un company o companya. Però l'ha de recollir."*

Vàrem consumir més de mig quilo se "sugus" en un ambient agradable, fins i tot divertit. Vaig començar jo, proposant un "sugus" cada vegada que algú acceptava la seva distracció. Aviat els companys vàren començar a proposar-se'ls entre ells.

Un dia, al matí, la bossa havia desaparegut. Al seu lloc hi havia un paper amb la signatura de tots on es deia: *"Ens hem menjat els "sugus"; ja no els necessitem"*.

He provat intervencions similars amb altres grups i, en alguns d'ells, no han estat útils. Calia fer altres coses, per tal que els alumnes obríssim el camí de l'aprendre i, junts, s'interessin per ells mateixos i pels continguts d'aprenentatge.

Em sembla que puc concloure amb una idea prou vàlida: En un primer moment no aconseguixo el "meu" propòsit. Faig diverses lectures del que estem experienciant, de les quals arranquen intervencions específiques. Crec que la darrera és força encertada, per aquestes persones i en aquest context.

C.- Sé que no puc garantir l'encert de la meua intervenció.

La intervenció pedagògica esdevé encertada d'acord amb el procés d'aprendre que facilita. Procés complexíssim, personal, sovint íntim i no conscient. Si davant un problema senzill, d'ordre pràctic, on les variables són poques, ja ens mostrem insegurs i anem fent hipòtesis, amb persones, la cosa esdevé pràcticament inabastable.

Per això em sembla fonamental cedir la iniciativa a l'Educand, estar disposat a modificar les hipòtesis i els punts de vista. Hi ha solucions que fan riure, de tan òbvies, però ajuden. I altres, claríssimes, de llibre, no ens porten enlloc.

Opto normalment per demanar a l'Educand que provi opcions. Li'n dono més d'una. Que triï. Per regla general, el que fa és integrar elements, aspectes, trossos, i reconstruir-los en el seu model del món.

El que interessa és el que rep, integra o realitza l'Educand. Ell selecciona i tradueix en significats personals l'oferta de l'Educador. La meua propera oferta l'ancoraré en aquesta selecció feta per l'Educand, si sóc capaç de comprendre'n alguna cosa; és aquí on puc fonamentar una mica les meves noves hipòtesis.

Cadascun dels Educands, en el grup, fa la seva traducció personal del que rep. Potser la base de l'acceptació de la diversitat es troba precisament en respectar aquestes traduccions. Després d'una hora de treball didàctic tots els Educands hauran desenvolupat algun aprenentatge: el problema és si aquest aprenentatge concret, personal, únic, és acceptat i valorat en l'àmbit de l'aula o només es té present allò previst, programat. Conec nois i noies que aprenen molt, però "saben" molt bé que els seus constructes poden ser menystinguts o no servir-los gaire per a l'examen del dijous que ve.

D.- Donar temps.

La pressa és un dels grans enemics de l'Educador, una gran creadora de problemes. Com que sovint, amb motius clars o no tant, anem curts de temps, convé anar a poc a poc, que és quan menys temps necessitem per fer les coses.

El contrari de tenir pressa no és necessàriament disposar de tot el temps del món i molt menys inhibir-se. Aprendre demana un procés adequat, normalment més ràpid del que ens pensem, si encertem la manera de facilitar-lo.

Em sembla que aquesta actitud ens convida a centrar l'avaluació en el positiu. Sovint, avaluar esdevé un sinònim de comprovar i s'ha produït quelcom, si hem après tal cosa, si ... ; m'agrada enfocar l'avaluació cap a la descoberta dels resultats i dels processos d'aprendre; m'interessa i m'ajuda més saber quins progressos hi ha hagut, que no pas poder precisar si hem arribat on volíem arribar.

Exagerant la nota, diria que vull practicar uns models d'avaluació fonamentats en el supòsit del progrés inevitable. [1.1 i 3.3]. Progrés sempre perfectible, naturalment, però també sempre progrés. M'han donat moltes lliçons els meus alumnes sobre aquest punt.

A vegades un recurs no pot ser integrat, ara i aquí. Necessita elements que la persona assolirà en els contextos més inesperats i moltes vegades de forma espontània, sense atenció conscient.

Per estalviar-me problemes, per evitar de caure en cercles viciosos, penso que em convé orientar-me segons aquests referents. L'Educand, prenent la iniciativa, m'indica la sintonia, l'acceptació del procés que li proposo, la seva direcció personal. Potser, malgrat tot, no assolirà el que vol. Farem, plegats, noves hipòtesis, lectures més madures i completes, per poder explorar millor el que ens està passant. Dissenyarem opcions diverses, les experienciaré. I sobretot, ens donarem el dret de ser nosaltres mateixos, d'equivocar-nos de camí, de tenir el temps necessari per tornar enrera i explorar on ens hem perdut.

11.2.- Quin són els nostres problemes habituals?

Sistemàticament, en la meua feina d'ajuda, em trobo amb situacions que tenen quelcom en comú, o almenys a mi m'ho sembla: alguns fets apareixen a l'arrel de molts dels problemes que em demanen intervenció pedagògica.

En la meua relació amb Educadors i Educadores d'ambits diversos, discutint projectes i objectius de moltes menes, he anat copsant-ne la presència i els efectes: funcionen com a peces rellevants a l'hora de llegir l'experiència d'aprendre dels Educands. N'escolliré quatre, que em semblen fonamentals, per situar-los com a punts que m'interessa qüestionar quan pretenc comprendre i compartir l'experiència d'aprendre.

A.- El centratge en els resultats.

Educand i Educador els utilitzen com a referent gairebé únic. Hi ha Educands capacitats, que se'n surten, són bons, i Educands fluixos que no se'n surten, o hi posen moltes ganes, o abandonen i es desmotiven.

El problema es construeix més o menys així, des de l'òptica de l'Educand:

- a.- *Vull aconseguir un bon resultat.*
- 2.- *No me'n surto.*
- 3.- *Em valoren a mi, confonent-me amb els meus resultats.*
- 4.- *Segueixen demanant-me millors realitzacions, però no m'ajuden a buscar el meus procediments per assolir-los, ni em conviden a comprendre els que faig servir.*

- 5.- Miro de resoldre la dificultat amb esforç, disciplina, força de voluntat.
- 6.- Les avaluacions que rebo a l'entorn dels meus resultats segueixen essent insatisfactòries.
- 7.- Em fan un diagnòstic.
- 6.- Me'l crec. Actuo en funció d'ell.
- 8.- Els que m'envolten, companys, Educadors, ..., també esperen que "desenvolupi" el "meu" diagnòstic.
- 9.- ...

E.11.6.- (Novembre de 1.994)

En Martí és un nen espavilat a punt de complir els sis anys. A l'aula, li toca aprendre a llegir. En iniciar el curs, ja hi havia una quants companys i companyes que llegien. N'havien après gairebé espontàniament, fora de l'àmbit escolar.

Després de dos mesos de curs, gairebé tothom llegeix, llevat d'en Martí i un parell de companys més. El nen vol aprendre a llegir. Li fa molta il·lusió. Però no se'n surt. Podríem descriure un munt de causes possibles, entre elles l'edat: serà el darrer del grup-classe en complir els sis anys.

L'Educadora, procura que en Martí llegeixi. Cada matí li dedica una estona, igual que als altres dos companys que ho necessiten.

El nen no es diu a si mateix que ell fa bé moltes altres coses, llevat de llegir. El que es diu és que no en sap, i tots els seus amics sí que en saben. Ell ha de llegir cada matí amb la senyoreta. I els altres no.

Quan intenta llegir, ho fa naturalment des d'un posicionament d'anticipació del fracàs. I el fracàs apareix, lleu si voleu, però visible per a ell.

Per Nadal, tan sols queda un altre company que no sap llegir. Es comencen a veure diferents. La família busca l'ajuda d'un Psicòleg, el qual diagnostica una intel·ligència correcta, unes aptituds adequades, ... però en Martí segueix sense llegir i sentint que tothom li demana que ho faci: el fan llegir, l'interroguen, li "fan veure" que no en sap prou, ...

No m'estranyaria que el nen comencés a generar un posicionament de refús de l'experiència escolar, almenys en alguns aspectes: una autoprotecció que a la fi pot esdevenir un problema.

Una altra versió del centratge en els resultats, sol manifestar-se per mitjà d'una confusió o identificació entre l'Aprenentatge i l'Ensenyament. Es confón *ensenyar* amb *aprendre*; si l'Educand aprèn, és un "bon" Educand; si no aprèn, llavors té un problema, el qual, generalment, sense comprendre o intentar comprendre el procés d'adquisició, és pràcticament impossible de resoldre.

L'Educand en aquest cas, parla de resultats, en forma de qualificacions, aprovats i suspensos, ... i coses per l'estil. Penso que l'Educador pot practicar una sèrie d'intervencions d'ajuda, a l'aula o en un altre context:

- 1.- Examinar els resultats, engrunar-los, detectar els satisfactoris, ...
- 2.- Identificar les estratègies que l'Educand practica per assolir aquests resultats que ell valora i vol.
- 3.- Fer "existir" la seva avaluació en relació a la de l'Educador
- 4.- Relacionar els resultats amb les capacitats de l'Educand.
- 5.- ...

B.- La manca d'èxit.

Sol ser una conseqüència de l'anterior. Vull tenir èxit però no sé com fer-ho. Ho intento per camins equivocats. No l'assoleixo. Em desmotivo.

Generalment és un tipus d'Educand incòmode a l'aula per als Educadors. A vegades es mostra passiu, "passota"; desenvolupa un paper de poca implicació en l'experiència; ... a vegades, al contrari, són persones que s'exigeixen molt a sí mateixes, amb una voluntat enorme, fins a límits exagerats, ... es mostren més aviat silencioses, com si estiguessin contínuament en guàrdia.

El primer ha tirat la tovallola, s'ho ha deixat córrer, no veu possible obtenir el que desitja, hi ha massa entrebancs, i ja està bé de sentir-se malament. El segon s'acusa de la manca d'èxit, és cosa seva, és ell/a qui no ho fa prou bé, qui no hi posa prou voluntat, ...

Aquestes persones poden refusar l'ajuda, aparentment. No creuen en la possibilitat de l'èxit. Hi ha, en la seva història personal, vivències més que abundoses per demostrar a qui calgui que no "serveixen, que no són "bons, ...

A vegades la motivació [10.4.1] es dirigeix cap a objectius immensos, inassequibles, la qual cosa realimenta el fracàs de l'Educand, com a mínim es tracta d'objectius poc definits, poc pràctics com a orientadors de l'acció i l'avaluació personal.

Alhora que s'exigeixen molt no consideren els mitjans. Atribueixen els seus resultats viscuts exclusivament a la voluntat, l'autodisciplina, l'esforç. Poques vegades tenen presents els contextos i la seva influència. El que senten, (por, mandra, avorriment, desencís, ...) compta ben poc. "Lluiten", treballen, s'esforcen, ... i, si no consideren els mitjans adients, es desmotiven: se senten malament, estan en contradicció amb els seus valors orgànics.

Crec que a aquests Educands els pot ser molt pràctic,

- 1.- Examinar el model de motivació que practiquen.
- 2.- Reavaluar els objectius que orienten la seva experiència d'aprendre.
- 3.- Treballar l'anticipació, amb els llenguatges adients.
- 4.- ...

C.- La heteroavaluació.

L'èxit és avaluat des de fora de la persona. L'Educand té èxit només si algú li ho fa saber, pel mitjà que sigui. Necessita reeixir en l'avaluació externa. Normalment l'Educand abandona els seus valors organísmics i cedeix l'avaluació a l'exterior. Se'n pot sortir, i llavors potser tindrem una persona intel·ligent, interessada, aplicada, ... ; o no sortir-se'n i llavors veurem un Educand desmotivats, poc dotat, conflictiu, ...

L'Educand respon al medi, escolta el medi, es defensa sovint del medi, a vegades, se sent incomprès o en perill. Es clou darrera les seves defenses. Necessita protegir-se.

A poc a poc, l'Educand va creant interiorment com dos móns: l'acadèmic, formal, i l'altre, on viu. La seva experiència personal, el seu doll de recursos, queden fora de l'escenari de l'aprenentatge acadèmic. Allò que llegeix o escolta o veu al televisor, o ... no s'articula amb l'aprendre formal.

Acostumen a ser Educands molt *ben educats*. Tant, que ells mateixos no s'avaluen. Quan els pregunto, davant el repte d'un examen, quina qualificació volen, es queden parats. "Desitgen" la millor, però no poden dir-se a si mateixos que se la mereixen mentre no l'hagin obtinguda.

Organitzen la seva activitat a partir de verbs d'obligació, amb lleis sense autor, demanant orientació a l'exterior: Què cal fer, com, quan, com ho puntuarà, ... Difícilment exerceixen la voluntat racional i es pregunten què volen, què necessiten i de quina manera ho poden assolir. Davant un repte, apliquen alguna llei vinguda de no se sap on, sense avaluar-ne l'eficàcia per als propis projectes,

Quan l'Educand se sent amb dret per avaluar-se, comença a mostrar el que no sap i a fer demandes d'ajuda. M'he trobat molts alumnes, de diversos nivells educatius, totalment incapaços de preguntar-se què saben i què volen aprendre. No es donen el dret a manifestar les seves limitacions: intenten endevinar el que s'espera d'ells. Tenen el neguit gairebé assegurat.

- 1.- Aquests Educands necessiten que els ajudem a fer-se càrrec d'ells mateixos, a qüestionar les lleis sense autor, a avaluar-les d'acord amb el que ells volen;
- 2.- Personalitzar els objectius i fer-los útils com elements d'orientació;
- 3.- Qüestionar els projectes d'acord amb el que volen;
- 4.- Fer existir i descriure les estratègies pròpies de cadascú: les més còmodes i eficaces;
- 5.- ...

D.- La dificultat per evocar els constructes.

Un altre fenomen preocupant és la dificultat i manca d'entrenament de massa Educands a l'hora de reconstruir interiorment el coneixement. Estan "atents" al que reben, però no estan atents al que pensen i a com ho pensen.

És com si "esperessin" aprendre, que algun element extern els "fes" aprendre. Sense fer-se càrrec del que saben, com ho saben i de quines maneres ho poden utilitzar. R.BANDLER¹ proposa una imatge molt oportuna: "Posar el cap demunt la taula i despreocupar-se'n, que faci el que vulgui", en lloc de "conduir el propi cotxe" cap al destí que volem.

M'he trobat amb dues situacions molt repetides. La primera és la de l'alumne que no evoca pràcticament mai conscientment, no comprova si posseeix el coneixement que ha rebut, del llibre, de l'aula, del professor, del company o de qualsevol altra font d'informació. El coneixement queda con difós, poc contrastat i net. La memòria té dificultats per evocar-lo. Són alumnes que, com diuen ells, *aprenen a trossos*. El que queda, queda; però no exerceixen un control sistemàtic sobre la reconstrucció mental. Poden sortir d'una aula faltant-los elements molt fàcils d'aprendre, si haguessin comprovat el seu constructe.

La segona és la d'aquells alumnes que desconeixen el seu llenguatge d'evocació, i per tant, la seva forma més adient per aprendre. Una persona podrà evocar amb facilitat una explicació, i repetir-se-la interiorment i col·locar-la a la memòria com un instrument personal de reflexió o de treball. Al seu costat una altra persona necessitarà fer quelcom, experimentar el contingut, comprovar-lo en la pràctica, per poder-lo evocar amb comoditat i seguretat.

Conèixer els llenguatges d'evocació que ens van bé sol ser una manera excel·lent d'aprendre més i estudiar amb més confiança en els propis recursos. Hi ha qui necessita "veure" i evocar visualment; hi ha qui no evocarà gaire res per aquesta via, però amb una vegada que li expliquem quelcom, aconseguirà un constructe segur i útil.

¹ BANDLER R. "Use su cerebro para variar". Cuatro Vientos. Santiago de Chile.

E. 11.7.-

En entrevistes d'ajuda, al meu despatx, procuro que l'Educand pugui viure una experiència d'evocació i valorar-ne l'ajuda que li significa.

Prenc un paper i escric, per exemple, cinc columnes de números, sis a la primera, cinc a la segona, ...etc. Quan acabo d'escriure, faig desaparèixer el full. Llavors demano a l'Educand si vol descriure com ho faria ell o ella per memoritzar el que he escrit.

Gairebé sempre, em diu que el llegeix moltes vegades fins que se'l sap. Qüestiono el que fa quan llegeix i quins indicadors li permeten assegurar que el sap.

A continuació li pregunto quant de temps creu que necessita estar estudiant, per aprendre's bé totes les xifres del full. "*No ho sé, una mica, ...*". Negociem un període de temps que l'Educand consideri suficient.

El full segueix amagat. Li proposo a l'Educand que comprovi quantes de les xifres pot recordar. Solen ser poques, però mai no m'he trobat amb una absència total de record.

Demano a l'Educand que escrigui damunt un full el que recorda. Ha evocat el que sabia i ho ha avaluat, sense adonar-se'n. És d'esperar que ara la motivació cap a completar el que li falta en el seu constructe mental estigui activa.

Trec el full amb els números i el col.loco davant l'Educand durant uns segons. Observo la seva curiositat per incorporar la informació que no té. El distrec parlant-li d'altres coses. Retiro el full mentre parlem.

Li demano que comprovi, dintre el seu cap, el que sap ara. Normalment apareixen els números pràcticament complets, si l'Educand se sent còmode en el registre visual. Si no apareixen, llavors qüestiono l'estratègia. En la majoria dels casos, no cal. L'Educand recorda perfectament.

L'Educand, ara, està pendent de la seva evocació, del que sap, no pas del que li estic ensenyant. El full, (o el llibre, els apunts, l'explicació del professor, ...) esdevé un recurs per completar el constructe. L'Educand avalua el seu coneixement, el que ha integrat. I a partir d'aquesta avaluació inicia la recerca de dades perceptives per completar-la.

Aquest moviment d'evocació em sembla bàsic. En realitat tots el practiquem, per exemple, quan aixequem els ulls del llibre i "pensem" en el que acabem de llegir. Potser retornarem al text, una parell de planes endarrera, rellegint un subratllat o observant amb més detall una gràfica.

Davant aquesta persona que no evoca o no sap com ho fa, convé ajudar-la; i un bon camí és el de practicar junts l'autoavaluació. Què sé, com ho sé, com ho recordo, què necessito aprendre, en quins aspectes em sento còmode i preparat, ...

En resum, crec que l'Educador ajudarà molts Educands si els convida a explorar els seus processos personals i les seves estratègies a l'hora d'aprendre; si els cedeix el poder i sap escoltar les seves avaluacions i, amb els seus missatges estratègics, els porta cap a veure allò que els està passant; si organitza el seu treball d'ajuda buscant l'èxit de l'Educand més que un resultat previst i no sempre, aquí i ara, a l'abast de tothom; i si, a més, col·labora amb ells per descobrir els seus llenguatges d'evocació i, d'escreix, les seves formes d'aprendre i construir el coneixement.

Crec que un aprenentatge sòlid i ben integrat demana una sèrie de condicions a l'hora d'executar-lo.

En primer lloc que l'Educand i l'Educador estiguin atents als processos i accions que desenvolupen, precisament per obtenir bons resultats.

En segon lloc, les persones necessitem èxit en les nostres empreses; cometrem errors, toparem amb obstacles, però si no anticipem l'èxit, ens quedarem bloquejats.

En tercer lloc, entenc que l'autoavaluació és una font insubstituïble de poder personal i d'eficàcia.

11.3.- De qui és el problema?

Els problemes tenen propietari. I crec que val la pena tenir-ho present. Si ens n'oblidem podem entrar en una línia d'intervenció, la qual, a més d'ajudar poc, o gens, ens pot dur a situacions clarament indesitjables. I, a més, treballant molt.

Al meu entendre davant una situació que no ens plau o que considerem inadequada, convé respondre, d'entrada, a unes quantes preguntes fonamentals:

- A.- És un problema o només una dificultat?
- B.- De qui és el problema?
- C.- Quin és en concret el problema?

E.- 11. 8.- (Abril de 1991)

El Programa d'Educació Compensatòria em demana si vull coordinar una sessió de treball per tal d'ajudar els Educadors a afrontar una situació que preocupa d'una forma generalitzada a tots ells.

Una de les tasques o funcions dels educadors del Programa consisteix en facilitar l'escolarització d'Educands, els quals, per diverses raons, consideren que necessiten una acció pedagògica compensatòria. Poden ser immigrants recents, procedents de famílies amb disfuncions, ...

En aquesta tasca, cal comptar amb la complicitat del professorat dels centres, els quals, en aquesta època es troben sovint sobrepoblats d'alumnes, molts d'ells amb necessitats d'atenció pedagògica importants.

L'Educador acut a un centre per escolaritzar un Educand. Els mestres tenen més feina de la que poden fer. Veuen una nova dificultat. I, lògicament, sovint sorgeix el conflicte, o el problema clar, quan l'Educador del Programa i el tutor o la tutora corresponent comparteixen plantejaments i malestars.

Abans de la sessió de treball, programada per tot un matí, he demanat als mestres que hi assistirien que em fessin arribar descripcions de problemes que els afectaven. N'he recollit un bon feix.

Inicio la sessió descrivint la meua imatge del que considero un problema. Faig èmfasi sobretot en tres aspectes que em semblen útils de plantejar i aclarir:

- a.- Un problema pot ser quelcom d'una persona o d'una relació. En un cas i l'altre, ens trobarem amb lectures i hipòtesis diferents per orientar la intervenció.

b.- Les persones tenim poder per resoldre els problemes dels quals som propietaris. Per tant és important comprovar qui pot fer quelcom i quina cosa pot fer per sortir de la situació. Voler superar un obstacle partir del convenciment que és insuperable, em sembla un absurd, que a més ens ho fa passar malament.

c.- A vegades un problema viscut és alhora un problema diferent per a cadascú dels que el viuen i el realitzen.

A continuació vaig oferir, per escrit, als assistents un dels molts problemes recollits, i els vaig demanar que el llegissin. Alhora també vaig demanar al grup, unes cinquanta persones, que evitessin la discussió dels punts de vista dels altres, que es limitessin a oferir la seva lectura i a atendre els aclariments que els demanessin els companys.

L'avaluació que varen fer de la sessió em va deixar molt satisfet. Especialment, apart la metodologia i altres elements, varen valorar com a punt centrar l'atenció dedicada a la definició del problema per part cadascú. Evidentment, els mestres vivien uns problemes, els Educadors del programa un altres. Calia comprendre, llegir bé i actuar d'acord amb el poder de cadascú.

Si, en intentar una col.laboració amb un mestre, teníem presents els seus maldecaps i aspiracions, podíem ser més hàbils, oferir o buscar el recurs adient, ... en lloc d'intentar convèncer-nos els uns als altres.

E. 11.9.-

Imaginem un Educand amb dificultats per llegir en veu alta, en públic, a l'aula, quan l'Educador li ho demana.

Potser té un problema aquest noi. Però quin és? Imaginem que se'l formula així: *"Quan em fan llegir en veu alta a l'aula em neguitejo, sé que no ho faré bé i que, com que m'entrebanco, el professor cedirà el torn a un altre. No sé com fer-ho per evitar llegir a l'aula".*

L'Educador potser té un altre problema: *"Com ho faig per tal que aquest Educand pugui llegir a l'aula? Els meus recursos no em serveixen. Quan ho he provat sempre he acabat fent-lo sentir malament."*

Imaginem ara que tots dos, Educand i Educador, poden escoltar-se i compartir el problema que cadascun té. És possible que progressin. I jo diria que aviat.

Deixeu-me formular algunes hipòtesis per orientar la intervenció en aquest terreny.

A.- Normalment qui té un problema està interessant en prendre **la iniciativa per resoldre'l**, si és que coneix les formes de fer-ho. És a dir, hi ha algú interessat, motivat, per resoldre la situació. Algú pren la iniciativa, i en una determinada direcció.

B.- El mateix problema aparent és quelcom divers, personal; l'actuació de les persones correspon a com l'han construït. Per tant, m'interessa més esbrinar **quin és el problema de cadascú** que no pas reflexionar sobre ell de forma conceptual o causal.

C.- No es estrany que els Educadors ens equivoquem de lectura i intentem **resoldre un problema per una altre**. Considero necessari establir una definició precisa del problema que estem afrontant: com funciona, quan, ... sobretot quin problema concret hi ha. A vegades estem

lluitant contra una dificultat que cal acceptar, o, a la inversa, deixem de banda un problema atribuïnt-lo a una dificultat.

C.- No tothom pot resoldre tots els problemes que l'afecten. A vegades no tenim poder. Per tant caldrà esbrinar i prendre consciència del que **cadascú pot fer vers la situació**. Fora d'aquesta àrea de poder hi trobarem dificultats, no pas problemes que necessitem resoldre.

D.- Si la meua intervenció no serveix per fer un canvi o resoldre el problema, dedueixo que m'estic equivocant en algun dels punts anteriors.

E.11.10.- (Octubre de 1996)

La Noèlia és la mestra de l'Oriol (9 anys). Després d'unes setmanes de curs, envia una nota a la mare del nen demanant-li que passi per l'escola; desitjaria parlar amb ella.

A l'entrevista, la Noèlia ofereix a la mare una descripció del comportament de l'Oriol a l'aula. Està inquiet, no para, es mostra dispers, té dificultats per llegir, ... Crea conflictes en l'ambient del grup. I li demana que l'ajudi, que parli amb l'Oriol, el faci llegir cada dia, ... La mare agraeix l'entrevista i intenta fer el que li demana la mestra.

Al cap d'uns dies la família rep una altra nota similar a l'anterior. L'entrevista, ara, és una mica més tensa i difícil. El comportament de l'Oriol no ha millorat. La Noèlia ho atribueix a manca de voluntat per part del nen. Reitera la demanda a la mare per tal que ho arregli.

La tercera entrevista és força més desagradable. La Noèlia ja no sap què fer i proposa que l'Oriol sigui examinat per un professional, que se li faci un diagnòstic, ...

El professional acabo essent jo. Rebo una mare tensa, ansiosa, molt inquieta. Explica un piló de coses. No crec que calgui repetir-les aquí. El que interessa és marcar els propietaris dels problemes.

La Noèlia, penso, té un problema: *"El comportament de l'Oriol a l'aula és inadaplat i ella no aconsegueix integrar-lo en la dinàmica de les situacions escolars. Pren la iniciativa per resoldre, crec, aquest problema: que l'Oriol s'adapti"*.

La mare té un altre problema: *"A l'any i mig es produeix una separació. La mare retorna a la llar familiar, on també hi viuen els pares d'ella, l'àvia, un germà i els altres germans que hi aterren sovint. Assumeix l'educació de l'Oriol tota sola. Ha de treballar a la fàbrica cada dia. Dedica hores al nen però, pel que veig, amb neguit i malestar, segurament amb pressa. I ara, li demanen que es faci responsable del comportament de l'Oriol a l'escola. Fa llegir el nen, s'ocupa dels seus deures, l'educa, ... i, pel que sembla, no se'n surt."*

L'Oriol sofreix una altres maldecaps. N'esmentaré només dos: el primer consisteix en una recerca contínua de seguretat. Viu en un món de sorpreses, on és molt difícil orientar-se i anticipar objectius i projectes propis; el segon fa referència a la seva capacitat d'utilitzar els recursos adients per assolir el que vol; i el que vol, crec, és no equivocar-se, que no el renyin, ...

La Noèlia demana a la mare que resolgui el "seu" problema de mestra. La mare demana a l'Oriol que col.labori per tal que ella pugui superar la dificultat que té. L'Oriol, que és el menys poderós, se sent insegur, perdut. Abandona l'autodirecció i, així, no pot aprendre a ser l'Oriol.

La Noèlia pren la iniciativa en la direcció que ella viu: l'aula. La mare mostra una certa rancúnia vers ella; el que necessita és afrontar la seva situació de mare, en

els contextos de mare, i pren la iniciativa buscant ajuda en mi. L'Oriol procura salvar els mobles, oposant-se, abandonant el control del seu pensament i la seva acció, donant la partida per perduda.

Jo crec que la intervenció, en aquest cas, apunta cap a tres persones, cadascuna amb els seus problemes. La Noèlia necessita comprendre quelcom més a l'entorn de com es posiciona l'Oriol, quines estratègies executa, com avalua els seus resultats i projectes. A partir d'aquí segurament apareixeran possibles recursos contextuais, de comunicació, d'estils de relació, que la poden ajudar.

La mare necessita reexaminar el seu paper de mare. Definir-se quina mare vol ser, en lloc de quina mare "ha de ser", donar-se alguns drets que no es dóna, modificar la seva imatge de l'Oriol, ... Tranquil·litzar-se, acceptar algunes de les seves necessitats, ...

L'Oriol necessita activar els seus recursos interns per afrontar les situacions que li toca viure, amb instruments adients, objectius propis i estratègies que li permetin assolir el que vol o, si s'escau, el que li demanen.

Un mes després de l'entrevista, rebo una trucada de la Noèlia en la qual em fa saber que la darrera conversa amb la mestra, a l'escola, no ha anat gaire bé. És a dir ha estat pitjor que les anteriors.

He seguit treballant amb ella, en un parell d'entrevistes més, a les quals ha assistit l'Oriol i on hem fet dues feines interessants:

En primer lloc hem ajudat el nen a assolir el que li feia falta per gestionar l'atenció i fer-se càrrec del seu aprendre.

En segon lloc l'hem convidat a buscar la seva forma de relacionar-se amb la Noèlia. La mare ha anat cedint al nen la iniciativa per dirigir el seu comportament en el context escolar i ha deixat d'assumir responsabilitats en aquest camp, on evidentment no té gaire poder d'intervenció. La seva funció és fer de mare, no pas de companya d'escola.

He compartit amb moltes persones l'embolic i el malestar que suposa partir d'una lectura errònia dels propietaris dels problemes. Els Educadors, a la que ens descuidem, som unes persones que ho patim de ple. Donem per fet que els nostres problemes estan ben definits, que són els de tothom.

A l'inversa, moltes famílies translladen a les aules problemes dels quals son propietàries. Quan em demanen ajuda, per telèfon, acostumo d'entrada a clarificar, si puc, la propietat dels problemes. M'he trobat més de quatre vegades amb els pares angoixats per un fill que no estudia i que ells volen "fer" estudiar. La iniciativa del noi sol ser la de fugir de la pressió: aquest és el seu problema.

L'ajuda, llavors, s'articula en la direcció de clarificar objectius, detectar pors i profecies d'autocompliment, procurar que cadascú, en el seu model del món, hi dibuixi la seva àrea de responsabilitat i poder.

11.4.- Ajudar a comprendre's.

Quan un Educand planteja un problema, manifesta una il·lusió, descriu una dificultat, ... l'Educador, en un primer moment, intentarà comprendre, però alhora ajudarà a l'autocomprensió. El protagonista del procés és l'Educand [1.3], per tant, necessitem que ell se'n faci càrrec i el dirigeixi. [4.2.2]

L'Educand toparà amb realitats que no pot modificar. Haurà d'acceptar-les, adequar a elles les seves estratègies. Altres elements, però, i jo crec que més dels que habitualment pensem, si en prenem consciència, si els integrem com a recursos nostres, ens podem ser molt útils: són recursos que convé fer *existir* en el model del món de l'Educand. [8.3]

El fet que un resultat no sigui prou bo, no indica necessàriament manca de capacitat o unes limitacions insuperables; a vegades indica un posicionament incorrecte o unes estratègies inadequades, o uns objectius mal formulats, o ...

L'Educand, però, en fa una lectura: s'explica el que li passa, al caire de l'avaluació que va fent i del que rep dels altres. "*Jo sóc intel.ligent. Tinc bones notes. Ho entenc tot. ...*". "*Aprendre és un pal. M'avorreixo. No em surten gaire bé les tasques que em proposen. Sóc poc intel.ligent. M'he de dedicar a una altra cosa. ...*"

El *problema* es desenvolupa en el temps, és quelcom contextualitzat, quelcom que passa i es repeteix tossudament, malgrat els esforços que fem per sortir-ne. El repte que volem afrontar és el de trobar el camí, la sortida, més que insistir per una via que no satisfà.

E.- 11.12.- (Març de 1995)

En Robert, quinze anys, demana una moto. Acaba d'obtenir el permís de ciclomotor i, explica, vol ser com els companys, ni més ni menys que ningú, però vol ser com ells, i ells tenen ciclomotor, i quan torna, a peu cap a casa, el depassen en fila índia damunts els ciclomotors, fent tot el soroll que poden.

Els pares diuen que el noi vol una moto, però que ells no li compraran fins que s'acabi el curs i aparegui el butlletí de qualificacions. Llavors decidiran.

El malestar familiar esdevé un problema per a tots. Els pares *poden* comprar o no la moto; en Robert necessita convèncer-los per obtenir-la.

Quan el noi examina el seu malestar arriba a conclusions molt diferents de les que formulen els pares sobre els mateixos fets. Evidentment, no s'entenen gaire.

Es troben en una relació contínua de caire simètric on es parla un dia i altre de si compren o no la moto. El tema del que necessita i vol cadascú, no es toca. Les comprensions i significats es mantenen en silenci.

Fins i tot podria ser que comprant la moto ara, en Robert tingués més opcions per superar el curs. També és una hipotesi possible, crec jo. És el que tots volen.

Els pares, per exemple, no dialoguen a l'entorn de com s'enfaden o se senten molestos amb en Robert. La qüestió s'enfoca cap a la compra o no de la moto. La discussió esdevé conflictiva: cadascú defensa el seu posicionament; es tracta de guanyar.

Quan examinem com els fa enfadar en Robert, amb quins llenguatges, de quina manera, en quins moments, ... i com hi responen ells, apareix un circuit molt clar que es realimenta i es manté tossudament inamovible.

En Robert, per la seva banda, tampoc no veu com ho fa per "no" aconseguir la moto. Més encara, no veu que la moto és quelcom secundari per ell; hi ha altres valors i objectius propis amagats darrera el debat sobre *moto sí- moto no*.

Un mes i mig després del contacte, en Robert em demana una entrevista. Vol que l'ajudi en el seu procés d'aprendre i estudiar. Fa temps que intenta resoldre els seus reptes acadèmics una mica a l'atzar. La seva avaluació té referents més importants que els estudis: sobretot la família i la seva relació amb els grups d'iguals. Ara, em fa saber, s'han solucionat moltes coses i vol ocupar-se dels seus estudis i tenir-hi èxit.

Una de les dificultats que s'ha solucionat és la lluita *moto sí-moto no*. L'hi han comprat i ja la frueix. En demanar-li com s'ho ha fet per assolir el que volia em respon:

- *Vaig veure que els meus pares no m'entenien. Per més que intentava explicar-los-hi el que pensava jo, ells em feien sermons. Llavors vaig canviar de sistema i vaig mirar d'entendre'ls jo a ells. Em va costar una mica, però vaig descobrir quin era l'entrebanc, per què no em compraven la moto.*

En la intervenció pedagògica mirem d'ajudar les persones a comprendre el que viuen, el que desitgen i, d'una manera especial, l'actuació que realitzen per assolir-ho. En aquesta empresa crec que hi podem precisar tres enfocaments de treball complementaris:

A.- En el primer proposo un enfocament de la comprensió basat en la **descripció dels fenòmens** més que en la interpretació causal. Es tracta de tocar la realitat, d'establir referents precisos i compartits.

B.- Quan ajudem una persona a comprendre i comprendre's, ho fem en un context diferent al de la vivència immediata. Treballem amb materials recordats. Reconstruïm l'experiència. Per tant, ens convé disposar d'eines per **facilitar el record** del que hem viscut, per tal de poder-lo descriure amb referents clars.

C.- El tercer enfocament ens porta cap a la **recerca d'opcions i recursos** que l'Educand posseix. Treballem en la direcció de la solució més que la del problema [11.5.3]

11.4.1.- Els "QUÈ" i els "PER QUÈ".-

E.- 11.13.-

- *Per què no estudies una mica més, Carme?*
- *Perquè m'avorreixo i no ho entenc.*
- *No ho entens, oi? Com és que no ho entens?*
- *És que sempre m'ha constatat entendre les coses. Em costa, ...*
- *Et costa perquè no estudies prou?*
- *Suposo, ... Sí.*
- *Tu creus que hauries d'estudiar més?*
- *Sí, crec que sí, però m'avorreixo. Em canso i em distrec.*
- *Per què et canses?*
- *No ho sé. Sempre m'ha passat. No m'agrada estudiar, ...*
- ...

E.- 11.14.-

- *Dius, Carme, que t'avorreixes quan estudies.*
- *Sí. I no tinc ganes d'estudiar.*
- *M'agradaria comprendre com ho fas això d'estudiar. M'ajudes? A veure, on estudies tu habitualment?*
- *A la meua habitació.*
- *Sola?*
- *Sola. A vegades ve una estona la mare. Deixo la porta de l'habitació oberta i així sento la ràdio.*
- *I t'avorreixes allà a l'habitació tota sola.*

- Sí.
- Potser et distreus i fas altres coses que no són estudiar, ... Agafes un conte, o penses en altres coses, ...
- Sí. M'assec i agafo un paper, dibuixo i ja no tinc ganes de mirar el llibre. M'aixeco. Vaig al lavabo. ...
- Jo diria que a vegades t'ho passes bé estudiant.
- No. Estudiar no m'agrada.
- Seure tota sola a la teva habitació no t'agrada, et distreus, dibuixes, ...
- És un pal.
- I si estudiessis en un altre lloc. Per exemple, el menjador ...
- També m'avorreixo.
- A pertot t'avorreixes. No hi ha cap lloc on tu estudiïis, ...
- A la cuina, però la mare no ho vol. Diu que se'm taquen els papers, que no és un lloc per estudiar, ...
- ...

En el primer testimoni, l'Educador enfoca el diàleg cap a les "explicacions", les "causes". Ell té una teoria i demana a l'Educand que li doni la informació que necessita per poder-la aplicar. Els pressupòsits de l'Educador hi són molt presents: "Per què no estudies més?", per exemple, pressuposa que estudia poc, que pot estudiar més, que el fet d'estudiar és quelcom valuós, compartit, tothom sap què vol dir, i a més és una activitat que depèn de la voluntat conscient de l'Educand, ...

En el segon diàleg el que pretén l'Educador és fer-se una representació ajustada del viscut per l'Educand, del seu paisatge personal. A mesura que es desenvolupa el diàleg, Educand i Educador aprenen, comparteixen els seus mapes mentals, a partir de la descripció del viscut.

Ambdós enfocaments del diàleg, ofereixen recursos d'ajuda. Convé integrar-los. El model del "per què" té l'avantatge de poder controlar el procés: no perdem temps en detalls i direccions de recerca que no interessin; centrem l'Educand en el problema. En l'altre model, més descriptiu, l'Educand ens pot conduir cap a paisatges diversos, abundosos, amb moltes dades, però que no serveixen per orientar la intervenció. Una entrevista, així, podria durar hores i deixar-nos amb la sensació d'estar molt perduts, de no saber quina mena d'ajuda podem proporcionar.

Penso que el qüestionament descriptiu m'ajuda més que l'explicatiu; em sento més capacitat per orientar l'ajuda si els referents són precisos i els contextos estan ben descrits. Alhora crec que no em convé qualsevol tipus d'informació: el que la selecciona és l'objectiu i el projecte de l'Educand.

Em quedaré amb dos punts de referència:

A.- Intento que l'Educand m'ajudi a descriure i comprendre el que viu i fa. Treballaré amb ell les supressions i las generalitzacions fins a concretar-les en escenaris i cadenes d'actuació precises i repetibles.

B.- Portaré l'Educand cap a la consideració dels seus projectes i objectius. Allò que no sigui rellevant, o no ho cregui rellevant, en aquest l'àmbit, ho col·locaré en un segon terme, sense oblidar-ho, però fent èmfasi sobre allò que condiciona o facilita l'assoliment del que l'Educand necessita i es proposa.

11.4.2.- Ajudar a recordar.

En treballar amb l'Educand i intentar comprendre el seu procés d'aprendre, estem recorrent a l'ús de materials memoritzats. En el nostre intercanvi, normalment no ens

trobem en el viscut present sinó que estem revivint el passat. Els mecanismes de la memòria, els oblids, les distorsions hi tindran un pes significatiu.

Ajudar l'Educand a recordar el viscut, a reviure l'experiència d'una forma fresca i si pot ser associada, com si estigués repetint-se ara mateix, passa a ser una feina interessant i útil.

E.- 11.15.- (Maig de 1996)

La Marta està desorientada. "*Se m'ajunta tot. Sempre tinc més coses per fer que les que puc fer. No sé per on tirar, ... Em falta temps.*"

Inicia l'entrevista amb una narració del passat on hi ha elements, al meu entendre, força rellevants per a una lectura del que està vivint.

Després d'una mitja hora de conversa informa d'un *mal de cap*, seriós i empipador, que la molesta sovint. Intueixo que pot ser un senyal rellevant.

Explícitament, la Marta m'ha demanat ajuda i orientació pel que fa al seu procés d'estudiant. Per diverses circumstàncies personals, realment importants i decisives per a ella, ha abandonat el seu tercer curs d'Administració. Els dos anteriors mostren uns resultats acadèmics esplèndids. Així com la resta del seu curriculum escolar. En principi, descarto la conveniència de buscar possibles dificultats en el procés d'estudi i aprenentatge.

M'explica que ahir mateix va tenir una sessió de mal de cap important. Li demano com la va resoldre. Sorpresa, em diu que no ho sap, però que el dolor va desaparèixer, sense prendre's la píndola habitual.

Crec que el "resultat" m'indica una porta oberta, un recurs que la Marta té a mà, però que no coneix. Ara, aquí, descobreix que aquesta vegada el mal de cap va desaparèixer sense medicació. Em faig la hipòtesi que ella té una manera personal de resoldre la molèstia, una manera tan efectiva com espontània. Penso que val la pena posar-la-hi a la seva disposició.

La convido a recordar el procés de mal de cap. L'he d'ajudar, per tal de precisar el viscut, poder-lo reconstruir en la consciència i fer-ho existir com un recurs seu, disponible conscientment.

En un primer moment, la retorno a la situació: M'explica que estava fent la neteja, quan va sentir el dolor al crani. Indica el lloc precís on sentia el dolor. Evoca on era, què feia, ...

Tot seguit m'interesso pel que veia, sentia, escoltava, ... Fem una exploració sensorial de la situació viscuda.

A poc a poc la Marta va recuperant i verbalitzant dades, externes i internes, del viscut. Fins que "descobreix" que, en aquest moment, està anticipant un projecte: Anar a veure una amiga que treballa en una sala d'estètica. Llavors, com per art de màgia, desapareix el dolor.

La Marta diu que es va distreure, en un primer moment; aviat, però, precisa més, va deixar de pensar en la neteja de la casa i va començar a dissenyar un projecte agradable amb una persona agradable en el futur immediat.

"Ma connaissance pratique de ces techniques me conduit a faire l'hypothèse que leur dénominateur commun est le guidage vers *la recherche d'un élément sensoriel* spécifique qui va servir de point d'entrée vers le vécu ancien".¹

¹ VERMERSCH P. (1994) "L'entretien d'explicitation". E.S.F. Paris. Pàg. 96.

I segueix el mateix autor enumerant quatre pistes per facilitar el record i la verbalització del viscut, que a mi em semblen prou concretes i interessants:

"1) *Guider le rappel vers une situation spécifiée.*

2) *Guider vers l'évocation sensorielle, dont la modalité et le contenu sont fournis par le sujet lui-même.*

3.- *Éviter toute recherche volontaire directe du contenu a rappeler. (...) L'effort volontaire doit porter sur les conditions permettant l'accès a l'évocation, pas sur le contenu de ce qui sera évoqué.*

4.- *Assurer un guidage avec un fractionnement assez fin pour ne pas solliciter la memoire habituelle par le biais de l'organisations du récit."*¹

Ens interessa poder facilitar en l'Educand recursos per esbrinar el que viu tan en el seu interior com en relació amb l'exterior. Necessitem ajudar-lo a verbalitzar el viscut a partir dels productes i de les conductes, enfocant la seva activitat personal, externa i interna.

És per això que ens convé concretar, compartir els referents, les situacions, la seva representació mental d'una forma precisa, útil. Estem buscant conscientment tres grans grups de finalitats:

A.- Informar-nos, comprendre el viscut de l'Educand. Si fóssim perfectes, diria que es tracta de **construir-nos una representació mental idèntica a la seva.**

B.- **Ajudar-lo a comprendre, a informar-se, a descobrir-se.** És a dir, a incorporar elements de l'experiència a la consciència, obrir opcions noves d'activitat, ...

C.- Alhora pretenem ensenyar l'Educand a **autoinformar-se.** Volem que "existeixin" més coses per a ell. Pretenem obrir i facilitar un camp d'autorecerca, el que li pot permetre estar atent a la seva experiència i fer-ne ús per als seus projectes.

En recórrer a la memòria del viscut pretenem reconduir-lo cap als escenaris experienciats, per mitjà de situacions recordades, sensacions, ...

Alhora evitarem forçar la recerca interna dels records. La pregunta directa, l'interrogatori des del mapa de l'Educador, ens portaran poca informació fiable. L'Educand contestarà gairebé sempre a la defensiva, potser per evitar haver d'expressar el que nosaltres volem saber i que ell necessita saber.

Podem conversar amb una persona durant hores i haver compartit amb ella ben pocs elements dels seus paisatges personals. Cadascú executa la seva forma de parlar: redueix, generalitza, pressuposa, ... El receptor tendeix massa sovint a donar per segur que ha comprès, molt abans de comprovar-ho.

Un monòleg pot esdevenir un missatge desordenat, anàrquic i poc útil pedagògicament parlant. Convé guiar-lo. Altrament l'Educand difícilment podrà accedir a recursos i dades que són seus i que poden ser usats en els seus propòsits d'aprendre i ser.

¹ VERMERSCH P. (1994) Op. Cit. Pàgs. 97-98

E.- 11.16.-

Una de les estratègies que faig servir per orientar-me en la forma de viure d'un Educand, consisteix en demanar-li que vulgui compartir amb mi, i si s'escau amb els seus pares, la seva història d'un dia, diem-ne, normal.

Iniciem l'intercanvi cronològicament, des del moment de llevar-se. Per regla general, l'Educand ho enllesteix amb un parell de frases molt generals: "Em llevo, en vesteixo, esmorzo i surto cap a l'escola".

Quan el retorno a l'experiència i li en demano detalls, resulta sempre que me n'he fet una representació ben poc semblant a la de l'Educand.

S'ha despertat d'una manera determinada. Potser algú l'ha cridat. Potser no. Potser no ha esmorzat, ... Hi havia algú més a casa? Li ha costat molt llevar-se? Algú li ha fet companyia en el camí de l'escola? ...

L'Educador no està interessat en fer un interrogatori. Però tampoc serveix de gaire, a vegades, que l'Educand ens condueixi sense ordre ni concert d'un tema a l'altre, associant-ne elements, i, a la llarga, deixant-nos desorientats i, probablement sense recursos.

Crec que interessa, per mor de l'eficàcia pedagògica, moure'ns en un domini de llenguatge en el qual els referents són compartits i, si pot ser, evidents.

Els "per què" fàcilment ens duren a terrenys de caire conceptual, abstracte, on és difícil compartir l'experiència del viscut. Si cedim la iniciativa a l'Educand és possible que ens trobem en el domini de l'imaginari, on cap tot, i on gairebé res és previsible.

11.4.3.- La descoberta dels propis recursos.

"Faire découvrir à l'apprenant comment utiliser ses propres ressources, comment faire confiance a sa propre perception et, par conséquent, ne plus dépendre de celles de'un autre, est l'un des tout premiers objectifs pédagogiques. C'est l'axe fondamental sur lequel élaborer un programme d'interventions pédagogiques permettant d'établir un véritable contrat d'interaction communicative, mieux, d'inter-relation entre enseignant et apprenant." ¹

Recurs, diu el diccionari de l'Enciclopèdia, és "Allò a què hom recorre". No cal dir que hi ha recursos de moltes menes. Alguns són objectes, altres són procediments, idees, ... diners, persones, ... Hom recorre a ells, d'acord amb una intenció o objectiu. El recurs és per a quelcom. I en funció de l'ajuda que suposa, el valorem.

En el projecte d'aprendre, l'Educand recorrerà a certs recursos. No sempre als més adients: caldrà comprovar fins a quin punt li faciliten la realització del seu èxit personal.

En les sessions de Formació de Pares i Mares, més de quatre vegades m'he trobat amb un posicionament crític vers la feina dels Educadors: se'ls demanen canvis, es critica l'escola, les estratègies dels professionals, ... Cadascú ho fa des del seu model del món, amb objectius diversos, i suposant metodologies i recursos. Del que no parlen gairebé mai és de com els seus fills veuen l'aprendre escolar, com s'hi orienten i amb quins instruments poden desenvolupar-hi els seus projectes.

Ahora he comprovat reptidament un fet: El mateix Educand que no se sent còmode a l'aula i que s'hi sentia l'any anterior amb un altre Educador, certifica que a alguns

¹ TROCMÉ-FABRE, H. (1987) "J'apprends, donc je suis". Ed. de l'Organization. Paris. 1994. Pàg.20.

companys i companyes els ha passat exactament el contrari. Em sembla que no és massa arriscat pensar que es pot tractar d'una qüestió de recursos i estratègies dels Educands i no tant de l'Educador.

Però, quins recursos?

E.- 11.17.- (Gener de 1996)

La Magdalena és una noia estudiosa, interessada, que estudia COU i no li surten les coses tan bé com voldria.

- *No sé què em passa amb la Història. L'estudio. Em penso que l'he après. Contesto les preguntes de l'avaluació i crec que ho he fet bé. Lliuro el meu examen pensant que obtindrà una bona qualificació. I em suspenen o em donen una puntuació que no em sembla que sigui la que em mereixo.*

- *La qualificació que obtens no t'agrada. Intentes canviar-la, que sigui millor?*

- *Sí, o i tant ...*

- *Què canvies, Magdalena, com ho fas per millorar la teva qualificació?*

- *Estudio més.*

- *Et passes més estona estudiant.*

- *És clar. És el que fa tothom.*

- *I llavors les notes són millors.*

- *No, segueixen essent les mateixes, potser una mica millors, però no gaire.*

- ...

La Magdalena probablement es troba sense recursos. Els seus productes no són els que voldria. Ha provat diverses formes d'assolir millors qualificacions i no se n'ha sortit. Podríem pensar que es tracta d'un problema d'intel·ligència, de capacitat innata, de limitacions objectives. I també és possible que sigui així. Llavors, honradament, li estariem demanant massa, o s'estaria demanant massa ella mateixa.

Una verbalització tranquil·la del viscut ens porta a comprendre quelcom més. La Magdalena, davant el full de l'examen, evoca bé en el seu interior la informació que necessita de la Història. Sap la matèria. Per tant, podríem concloure, que hauria d'aconseguir les qualificacions que desitja.

Si fem un repàs de les estratègies que executa la Magdalena; si explorem amb ella el seus llenguatges d'evocació; si tenim en compte els seus metaprogrames o estils d'aprenentatge; si posem atenció a la seva motivació i anticipació; ... em sembla que apareixerà informació de qualitat per orientar l'ajuda, almenys per orientar-la un pèl millor.

I ho vàrem fer. A partir dels seus bons "resultats". La Magdalena topava amb dificultats només a l'hora d'expressar el que havia après; no pas quan pretenia comprendre i aprendre. Calia modificar les seves pautes personals a l'hora d'afrontar la prova d'avaluació; dissenyar, amb els seus recursos, i potser algun de nou, la seva manera còmoda i eficaç de resoldre la situació d'examen.

Evidentment, la Magdalena creia que no servia per a l'assignatura, que li faltava capacitat, que no aprenia prou, ... i en conseqüència afrontava el repte "estudiant més".

Per modificar el procés i fer-lo més eficaç, penso, calia que la noia pogués comprendre el que estava passant. Que no era cosa del destí ni de la seva capacitat intel·lectual. Hi podia fer quelcom. Calia per tant que, en el seu mapa mental, aquest quelcom existís, com ja existia en la seva experiència: hi havia productes i resultats seus que ho indicaven. Malauradament no eren tinguts en compte com a material de referència de l'avaluació. No existien.

11.5.- Recursos de l'Educador.

És possible que la paraula "recurs" despisti una mica. Acostumem a pensar en materials, infraestructura, persones, ... Són, naturalment, recursos. I decidim molt sovint. No els oblidem, però en la intervenció estratègica n'hi ha uns altres de recursos, menys visibles, potser menys tinguts en compte, però que a mi em semblen molt més disponibles i sobretot més eficaços.

L'Educador compta amb uns contextos que ell dissenyarà en bona part, una distribució i organització de les tasques, del temps, de les relacions personals, de les ofertes d'experiència, ... Són elements de pes en la direcció que prendrà l'aprendre dels Educands.

L'Educand, però, en farà una lectura, s'hi posicionarà, desenvoluparà projectes, cercarà el seu èxit, ... els donarà sentit i s'hi donarà sentit.

L'Educador, estratègicament, treballa i intervé, d'acord amb tres principis, tan arbitraris com volguedu, però que a mi m'ajuden i els Educands manifesten que els ajuden:

1.- El centratge de la **intervenció en la solució**, més que en el problema. L'Educador busca solucions, no pas només explicar-se els problemes. En aquesta feina es mostra més interessat per les excepcions que pels problemes.

Imaginem una persona que té dificultats per expressar per escrit el que ha construït interiorment. Si parlem amb ella segurament ens descuirà el seu problema, el que li passa, com se sent, l'obstacles que li dificulta el progrés. El que no ens farà saber, si no l'ajudem, és l'excepció: quan s'expressa bé escrit, vers quins continguts, en quina situació de comunicació.

Un cop identificada l'excepció, ens podrem dedicar a estudiar i fer emergir els recursos que s'hi articulen. Què facilita l'acció? Com s'hi posiciona l'Educand? Quines estratègies desenvolupa? Com l'afecta el context? ...

Personalment m'ajuda molt, en la recerca de recursos, proposar a l'Educand que descobreixi les diferències entre els dos processos: el que el porta a l'èxit i el que més aviat el condueix a resultats que no vol.

2.- La valoració de l'**estil de comunicació** com un instrument d'ajuda i intervenció pedagògica. En aquest àmbit comptem els pressupòsits que trametem els educadors, les nostres generalitzacions i profecies, la capacitat de sintonia amb l'Educand i el seu model del món.

La resposta estratègica, per la via de la metàfora, els llenguatges de cervell dret, esdevé un instrument d'ajuda d'un poder que em sembla gairebé evident.

L'Educador és un element important del context educatiu. Les seves respostes poden ajudar a fixar situacions i estils de relació que no ens ajuden o facilitar-ne el canvi i el creixement. No es tracta tant d'una tecnologia de la comunicació, per mitjà de receptes, com d'un estil personal de fer, arrelat en el propi model del món.

3.- El valor de la **presa de consciència** per part de l'Educand i el seu autoconeixement, com elements directors del seu procés d'aprendre. És ell qui, al cap i a la fi, comanda el procés. Per

tant, com més autoconscient esdevingui l'Educand, més opcions d'experiència tindrà a mà i, en conseqüència més possibilitats d'encert i d'èxit.

11.5.1.- Canviar per ajudar a canviar.

A vegades, sembla que les persones trametem un missatge tan incongruent i absurd com aquest:

- Vull que canviïs, que siguis d'una altra manera. Però mentre tant faré el possible per tal que no hi hagi cap mena de canvi.

E.- 11. 18.-

Imaginem una aula. El professor proposa als seus alumnes que resolguin una llista de problemes que els dona fotocopiats.

L'Abraham, dotze anys, té el full davant i va llegint els problemes. Pregunta:

- *He de començar per primer?*
- *Naturalment, cal seguir l'ordre.*
- *És que el primer no el sé fer.*

El professor fa cara de contrariat. Com si digués "Ja hi tornem a ser. Com sempre. L'Abraham amb les Matemàtiques és un cas". Però diu:

- Vine que te l'explico. Però has d'estar atent, Abraham, ja ho he explicat abans.

I el professor repeteix l'explicació. I l'Abraham repeteix la incomprensió. I segurament tots dos hi posen moltes ganes i estan desitjant assolir quelcom impossible: abans de començar ja han "pactat" que no sortiria.

Per ajudar a canviar, diuen els experts, cal estar a punt per realitzar dos tipus d'activitats:

Primera: estar **atents al que passa**, a les dades perceptives, més que no pas al que pensem. Mirar, escoltar, comprovar si hem rebut i descodificat correctament el missatge, com s'ha entès la nostra resposta, què estem comunicant de veritat.

Segona: Estar **disposats a canviar nosaltres**: el que pensem i tanmateix la nostra manera habitual de respondre. Es tracta de comprendre amb la intenció palesa de integrar elements nous i, d'escreix, facilitar altres tipus de resposta que ajudin a canviar.

L'Educador que ajuda l'Abraham necessita deixar entrar en la seva percepció elements nous: potser el noi necessita l'èxit, potser s'atura i es desmotiva abans de començar a reflexionar, potser pot fer coses pel seu compte si l'estimulem a iniciar-les, Si el professor pensa l'Abraham com sempre, el farà ser també l'Abraham de sempre. Encara que no s'ho proposi i treballi seriosament per tal que pugui modificar la seva manera d'aprendre i millorar els seus resultats.

Penso que l'assignatura més complicada de l'Educador és precisament aquesta: Canviar per facilitar el canvi. Si proposa un progrés, demana un resultat que no es dona, i ell no modifica els seus missatges, l'Educand ho sol tenir força complicat. Penso que convé veure més coses de l'Abraham, entendre més, ... i com a mínim no repetir l'ajuda que no ajuda.

"Si vols modificar la conducta d'una persona, diuen molts pares, no serveix de gaire el raonament i el discurs per justificar la demanda o el manament." I em penso que és cert. En aquest cas, és esperable que, en la descodificació de l'Educand, apareguin com a mínim dos missatges en contradicció: el digital que em mana fer tal cosa i l'analògic que potser me la prohibeix o almenys no me la facilita.

Per ajudar a canviar, he d'estar a punt per canviar jo. Si no hi estic disposat, l'Educand es trobarà possiblement en un cul de sac: Em demanen que canviï, però no puc. En termes de comunicació: "Em demanen que canviï amb uns missatges i, amb uns altres, estan evitant que ho pugui fer". Ei, amb tota la bona intenció del món.

He pogut compartir i descriure moltes vegades una forma que considero gairebé suïcida a l'hora de demanar un canvi: es tracta de prohibir quelcom. "No posis el peus al sofà"; "No cridis", ... Es quelcom tan habitual que potser arribarem a sentir-ho com si fos normal i lògic.

Aturem-nos un moment. Quan prohibim, el que fem existir és allò que no volem que es produeixi, però sense indicar quina cosa sí que volem que passi. Proposar un canvi d'aquest tipus acostuma a portar l'Educand a una situació de conflicte intern: Té consciència del que no volen d'ell; ha d'endevinar el que sí volen.

És habitual fer veure als Educands, per exemple, que estan distrets. "Ja tornes a estar al núvols, altra vegada, Remei". La Remei s'ha equivocat de nou, però potser no sap què volen d'ella, quin tipus d'acció li estan demanant. Li caldrà "evitar" quelcom. Crec que és més pràctic i eficaç assolir quelcom. Tenim llavors un objectiu afirmatiu que ens orienta, no pas un perill present del que cal fugir per dirigir-se cap a no se sap on.

L'Educador, en la seva elecció de valors, té pensat quines avinenteses són bones per a l'Educand. I les comunica, com a cosa seva. Dificilment trobarà suports objectius per establir que els seus valors són els correctes. Però són els seus, i es bo, penso, que els executi. Com el pare que mana al seu fill que es renti les dents o miri el semàfor abans de creuar el carrer. És llavors quan l'Educador pot proposar quelcom per assolir, en lloc de corregir o evitar els "errors".

Quan parlo de canviar, sovint m'he trobat amb persones que ho identifiquen amb "canviar de conducta", "comportar-se d'una altra manera". Em sembla una confusió perillosa. Puc manifestar el meu afecte amb un repertori infinit de conductes. També hi puc manifestar la meva desconfiança o la meva aversió.

Quan parlo de canviar estic proposant un canvi en el model del món, veure les coses amb uns altres ulls, comprendre-les millor, ... i, naturalment, modificar la resposta que les hi dono. Com més comprenc el procés d'aprendre dels Educands, de forma natural, espontània, hi col.laboro millor.

11.5.2.- Els punts de referència.

L'Educador treballa en un context condicionat socialment. La seva actuació s'inscriu en un camp d'interinfluències on les cultures i les configuracions socials hi són molt presents [2.3]. Són moltes les forces ambientals que l'afecten, i amb una intensitat gens menyspreable, com a directores de les decisions que va prenent.

Treballa en una institució, més o menys formal, la qual es regeix per lleis i normes que provenen de grups o centres de decisió que ell no controla i, en els quals sovint ni tant sols hi pot participar. [2.3 i 2.4].

Cadascú, (alumnes, pares, institució, ...), espera d'ell que desenvolupi un paper determinat. Rep avaluacions diverses de persones i grups: les famílies, els col·legues, la institució, els Educands. Es troba en una situació més aviat difícil, complexa, on el correcte per a uns pot semblar una barbaritat als altres.

Des d'altres escenaris, sense criteris massa explícits, li arriben programes i propostes curriculars, desenvolupats en llibres de text tammateix poc precisos pel que fa als criteris que s'han fet servir a l'hora de dissenyar-los.

A més de tot això, els Educands formulen les seves demandes, manifesten les seves necessitats, que no sempre s'han generat en el context escolar però que caldrà atendre i tenir presents, amb moltíssimes limitacions i condicionaments.

Com orientar-se? Cap a on tirar? Com ho pot fer l'Educador per canalitzar mínimament les seves necessitats personals i professionals, en un context tan complex i canviant? Quines coses són de veritat importants?

Penso que cada Educador busca una manera personal adient per situar-se en la seva feina. A vegades la troba, a vegades no té tanta sort o li manca habilitat i actua da partir de models o costums manlevats.

És fàcil teoritzar des de les pàgines d'un llibre sobre el que cal fer. En el contextos reals les coses són molt més complexes i desordenades i, és aquí, on la teoria de cadascú esdevé pedagogia. L'actuació de l'Educador es basa en una elecció de valors, no necessàriament conscient. Em sembla indispensable, però, treballar per fer-la conscient, explícita als propis ulls i, sobretot, comunicable.

I és aquesta elecció la que donarà sentit i cohesió a l'actuació contextualitzada. La pràctica, vista com a quelcom isolat, fora del context axiològic, difícilment permet una comprensió encertada. Quan els valors, o si voleu els objectius pedagògics, no són definits i reflexionats, l'avaluació esdevé difícil, contradictòria, per no dir impossible.

Necessitem referents precisos per poder progressar en la descoberta d'intervencions d'ajuda pedagògica. Potser, fa uns anys, no gaires, era relativament senzill trobar-los en la cultura pedagògica, precisos i compartits, almenys en part. Hi havia rols definits culturalment. O almenys més definits que els actuals.

Un aforisme oriental diu que *"És difícil trobar la felicitat dintre nosaltres mateixos: però a fora no hi és"*. L'Educador no aconseguirà orientar-se esperant indicacions del medi que li responguin totes les preguntes; des de la seva elecció de valors, la seva teoria personal, podrà definir una manera d'actuar, en el context, al meu entendre, en un procés d'autoafirmació crítica, no pas de beligerància o discussió.

E.-11.19.- (Març de 1993)

La Sandra, tretze anys, setè d'EGB, a l'aula, es mostra distreta, dispersa. Per seguir una explicació del seu professor de Matemàtiques ha de fer un esforç considerable. Quan ho intenta, moltes vegades tampoc no se'n surt.

El professor, després d'exposar al grup-classe un punt de l'assignatura, es dirigeix a la Sandra i li formula una pregunta de control. Ella té un petit ensurt, es queda aturada un moment i opta per endevinar la resposta: Diu un "disbarat" com una casa de pagès. Tots els companys i companyes riuen, inclòs el professor.

Imaginem algunes possibles respostes per part de l'Educador:

- . Deixar-s'ho córrer i no fer res.
- . Seguir interrogant la Sandra.
- . Manar-li una feina suplementària.
- . Repetir-li l'explicació.
- . Demanar-li si vol explicar com se li acudit el "disbarat".
- . Estampar-li un "zero" a la llista de qualificacions.
- . Renyar-la per haver-se distret.

....

La resposta de l'Educador al "disbarat" de la Sandra s'orienta, en bona part, d'acord amb una representació mental del seu propi rol. Penso que pot prendre quatre direccions extremes. Les descriuré com a caricatures, exageracions. Cap d'elles sol donar-se, en estat pur. L'orientació de la intervenció pedagògica serà més o menys influïda per cadascuna d'aquestes perspectives o fonts de motivació.

a.- L'Educador es veu a si mateix com un element de **la Institució**. La normativa, les disposicions escrites esdevenen el seu suport fonamental a l'hora d'actuar. Compleix les normes. Es pregunta què ha de fer i busca en les disposicions de la Institució la resposta correcta.

La Sandra contesta "*malament*", per tant, ell l'avalua i la qualifica: "zero". Ja està. Avaluació sumativa. No hi ha res a dir. Es tracta que quelcom "objectiu". En l'interioritat de l'Educador, ell fa el que "ha de fer". Millor dit, el que pensa que se li demana que faci.

b.- L'Educador, potser relativitzant la normativa, pretén per damunt de tot, desenvolupar un **paper social**. Se sent avaluat pels grups socials, les famílies, els propis alumnes, els col·legues i intenta "aprovar".

La "societat" propera espera d'ell, o almenys així ho pot pensar, que mantingui l'ordre, faci aprendre, sigui seriós i ordenat, exigent amb els alumnes. És a dir l'Educador s'autoavalua d'acord amb el dibuix que ell creu que els altres "esperen" i li demanen. "Dominar la classe", "fer treballar", ... podrien ser frases que expressen aquesta mena d'orientació.

Renyarà la Sandra, li imposarà una sanció, li repetirà l'explicació a l'hora de l'esbarjo, ... Segurament és allò que creu que ha de fer "un bon Educador" si no vol ser criticat o qüestionat. Tanmateix pot optar per no fer res: "La Sandra no se'n surt, què hi farem?"

E.- 11.20.- (Desembre de 1.976)

Pot semblar kafkià, però he presenciat com una Educadora d'una Escola Concertada d'EGB, intentava desmuntar els arguments crítics d'uns pares vers la seva feina, mostrant-los la "quantitat" de llibreta que havia omplert la seva filla a l'aula.

Dedueixo que, en la seva teoria, hi deu haver quelcom semblant a un principi com aquest: "*El docent eficaç és el que aconsegueix que els seus alumnes omplin molts fulls de paper, com més millor*".

La manca de sintonia entre els pares i l'Educadora em sembla molt evident. Ella espera una avaluació basada en un referent: la "quantitat" de llibreta; potser els pares estan atents a tota una altra sèrie de fets o productes.

c.- **L'Educador experimenta necessitats**, i convé que les tingui en compte si vol jubilar-se en plenes facultats físiques i mentals. A vegades aquestes necessitats esdevenen, crec que sense consciència plena, la brúixola que orienta el que fa un Educador.

Potser, mentre és a l'aula, està pensant en un problema personal. Potser se sent insegur. Potser interpreta la resposta de la Sandra com un repte a la seva autoritat i, avergonyint-la, busca la complicitat de la resta del grup. Potser "*no vol problemes*" i s'ho deixa córrer.

L'Educador desenvolupa diversos papers i rols, apart del professional. Cadascun d'ells rep una valoració ecològica en la seva orientació personal [2.4]. Estic molt convençut que escoltar les pròpies necessitats i acceptar-les és un mitjà utilíssim d'ajuda pedagògica i de benestar personal.

He escrit "escoltar i acceptar", no pas satisfer. I és que, crec jo, el problema que molts educadors pateixen és precisament el de no acceptar que necessiten, per exemple, silenci, calma, ordre, un tipus de clima d'aula específic, un tracte determinat per part dels alumnes, ...

El que necessita l'Educador és seu, privat. Acceptar-ne l'existència no pot fer mal a ningú. Executar-ho ja és un altre tema. Sentir ràbia no és cap atemptat contra els que ens envolten: és un sentiment humà. Exercir la violència sí que pot ser perillós. Crec que, quan l'Educador accepta els seus errors i necessitats, les seves manies si voleu, esdevé més poderós i hàbil en el medi educatiu.

Precisament en passar de llarg de les nostres emocions i necessitats sol ser quan aquestes esdevenen més influents i poderoses.

Més d'una vegada, en analitzar les expectatives dels Educands vers la meva feina, m'ha sorprès l'èmfasi que posen ells en l'aspecte del benestar personal. Demanen a l'Educador que estigui "content". Precisament és quan millor es fa la feina pedagògica. Llavors podem escoltar, reflexionar, donar temps, confiar en el poder de l'Educand, en la seva saviesa orgànica, ...

E.- 11.21.- (Octubre de 1972)

Feia molt poc que havia estrenat la meva primer escola pública com a professor d'EGB. Amb un grup de companys del Claustre, vàrem intentar promoure alguns projectes culturals relacionats amb el centre i amb la nostra feina d'Educadors.

Com és lògic, vàrem comunicar-ho als altres professors i professores del centre i els vàrem oferir la possibilitat de participar en la idea. Recordo que em va sorprendre, llavors, la reacció d'un senyor d'uns cinquanta anys a qui vaig tardar força temps a comprendre:

- *A veure, joves, això que voleu fer portarà beneficis? És a dir, si hi col.laboro hi ha alguna "pela" a guanyar?*
- *Home, nosaltres ho veiem com una manera de millorar l'escola. No pretenem pas cap guany econòmic.*
- *Molt bé. Doncs endavant. Ho trobo una bona idea, però a mi no m'interessa.*

Vaig treballar al centre durant dos cursos. Mai no vaig topar amb cap mena de conflicte o dificultat amb aquest professor. Havia expressat amb molta claredat la seva orientació. No sé, naturalment, quins efectes tenia aquest posicionament pel que fa al seu treball professional.

Cal pensar tammateix que, l'any 1972, les coses no eren com avui, en especial el sou dels professors. Jo no tenia família i ell sí. Per esmentar un fet diferencial.

d.- L'Educador es veu com un facilitador de l'aprenentatge de l'alumne. El que fa gira l'entorn dels seus significats i projectes. La normativa intitudinal, el seu paper social, les seves necessitats de persona, s'articulen en funció d'una **actuació centrada en ajudar l'Educand**, en el context de l'aula o en qualsevol altre escenari.

Davant el "disbarat" de la Sandra, s'ocupa de la Sandra, no pas del "disbarat". La convida a reflexionar sobre com ha arribat a la resposta, què ha fet interiorment, quin significat té la resposta per a ella, ... comprova els objectius de la noia, les seves il·lusions i valors; l'ajuda a descobrir els seus recursos; a fer més intel·ligent i eficaç el seu sistema d'avaluació.

Al meu entendre tots quatre enfocaments o orientacions es donen alhora, si bé amb èmfasis particulars per a cada Educador i en cadascuna de les situacions d'intervenció.

Sense adonar-nos-en en prioritzem una o altra, d'acord amb el context i el nostre posicionament personal.

La normativa institucional marca uns drets per als Educands. El DCB garanteix d'alguna manera unes opcions d'aprenentatge per a tothom. Per tant esdevé un referent interessant i, necessàriament, a tenir en compte com a marc en el qual ens movem.

Ahora els professionals se'ns assigna un rol social. Com en qualsevol altra professió. La "societat", que són les persones i els grups que es relacionen amb el centre i amb els professors, tenen unes expectatives. Els Educadors no som, per exemple, guixaires, enginyers o mecànics de cotxes. No crec que ningú ens demani que treballem en l'obra que s'està construint al costat de casa. Però se'ns demanen coses, i ben diverses. Tant que gairebé mai podríem, encara que ens ho proposéssim, satisfer-les totes.

Els quatre punts d'orientació que esmento sovint plantegen dilemes i contradiccions. La qüestió és com els resollem en cada context; de quina manera els ordenem i com ens autojustifiquem la decisió presa.

E.- 11.22.- (Octubre de 1995)

En iniciar el curs, a les escoles, els professors acostumen a convocar els pares dels seus alumnes per tal de presentar-los els projectes que han preparat per al curs escolar.

He assistit a algunes d'aquestes reunions com a pare. Gairebé sempre, després de la intervenció dels diversos professors, s'obre un torn de paraula per tal que els pares puguin preguntar o proposar el que els sembli oportú.

Un dels temes habituals, del qual s'ha parlat sempre que hi he assistit, han estat els deures que els alumnes hauran de fer a casa. Habitualment, m'abstinc d'intervenir. Sé perfectament que, si ho faig, no servirà de gaire res. Malgrat la normativa, els pares com a col·lectiu volen que els seus fills i filles portin deures per fer a casa.

Una vegada un pare molt amablement va qüestionar el fet de posar deures, en el sentit de fer palès que l'horari acadèmic s'acabava en un moment determinat del dia i que podien esdevenir una interferència en la vida familiar. La seva demanda era que es permetés als alumnes deixar de fer-los si l'organització de la família així ho aconsellava, amb l'aprovació dels pares, naturalment.

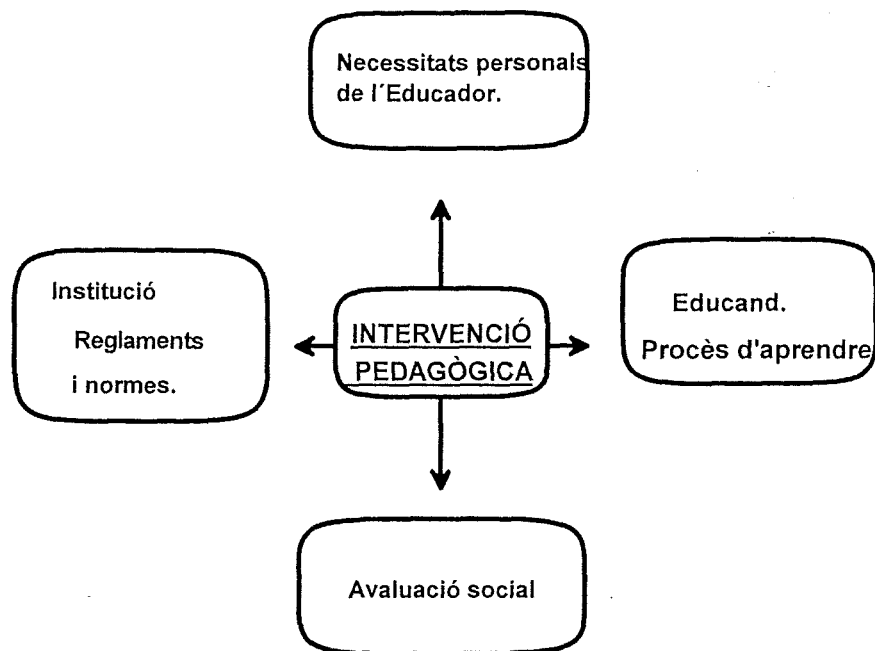
Els professors varen estar-hi d'acord. El raonament era molt clar. El pare en qüestió deia que ell volia gaudir d'una relació amb els seus fills de tu a tu, sense els deures escolars pel mig.

Uns temps després, en una reunió on vàrem trobar-nos, li vaig demanar què havia passat amb els deures. El tema li venia bé i m'ho va explicar amb força detall. En la primera ocasió en la qual els deures varen esdevenir, en la dinàmica familiar, quelcom que ajudava poc a aprendre, una obligació i prou, a casa, varen signar una nota comunicant-ho a la tutora. El resultat fou que la seva filla va estar fent els deures a l'hora del pati. No podia *retardar-se* i deixar de banda quelcom que els altres tenien fet. Només faltaria.

L'anècdota dels deures manifesta força bé com allò intitudinal a vegades és sotmès a allò social; com els professionals, que també participen d'aquesta societat, accepten carregar-se la normativa en aquest context; com s'identifica la quantitat de feina amb la quantitat d'aprenentatge; ...

Podria ser un bon element de reflexió, a l'hora de posar-nos en contacte amb l'Educand per a treballar amb ell, aquest petit esquema on és possible situar cadascuna de les accions d'ajuda que emprenem. Allò que els Educadors decidim fer, la nostra intervenció pedagògica, on es legitima?

Fig. 19.- Orientació de l'Acció Pedagògica



- a.- En el que ens manen fer, per la via normativa?
- b.- En el que creiem que diverses "persones" esperen que fem?
- c.- En el que volem fer per tal de desenvolupar el nostre projecte d'ajuda i sentir-nos satisfet; o, si m'apureu, per tal d'evitar-nos problemes o malestars personals?
- d.- En el que entenem (i comprovem) que els Educands ens demanen o necessiten?

Si ara, l'Educador, explora, per exemple, un llibre de text, potser es trobarà manant als seus alumnes els exercicis que s'hi proposen. Fa bé. Les famílies, que han comprat el llibre, hi estaran d'acord; és un text aprovat per la institució, per tant és correcta la seva programació i el projecte curricular que la hi dona sentit; per a l'Educador, pot ser molt còmode: s'estalvia els maldecaps de pensar si allò que proposa realment ajuda l'Educand; què està aprenent; què significa per a ell l'experiència; com el condiciona per al futur més o menys immediat, ...

En àmbits no formals o fins i tot informals, l'Educador també es troba emmarcat per aquests quatre camps de demandes: La via normativa llavors sol ser una concreció del macrosistema[2.1], de la cultura global; estem desenvolupant un paper social, esperen quelcom de l'Educador, se li assigna un rol, i se l'avalua d'acord amb aquesta assignació, gairebé sempre sense discutir-la abans; nosaltres mateixos estem avaluant el nostre paper, segurament des d'una representació personalitzada del rol social; tenim necessitats i aspiracions, desitjos i sentiments, actituds i habilitats; ... alhora, ens trobem davant un Educand el qual ens demana un cop de mà; una persona única, en un context, a vegades sotmesa a pressions, desorientada; altres, per acabar-ho de complicar, en uns entorns tan poc saludables com ben intencionats.

Crec que l'Educador necessita tenir en compte tots quatre camps de força, però amb un ordre propi, que li faciliti l'orientació. Necessito establir quins punts vull posar pel damunt de quins altres, en quines condicions, de quina manera.

A.- Penso que l'Educació sempre funciona i es realitza a partir de les necessitats i objectius de cadascú. Per tant col·locaré en un lloc destacat el quart punt de referència: **L'Educand i la seva autoavaluació** són vistos com el punt de referència en l'orientació i execució del procés d'ajuda.

B.- Tampoc no puc oblidar **les necessitats de l'Educador**, sense condemnar-lo gairebé irremissiblement a caure en paranys i conflictes de comunicació. Si no accepto el que jo necessito, comunicaré malament, apareixeran missatges creuats, difícils de descodificar, poc orientadors. Necessito ser sincer amb mi mateix, per poder ser autèntic en la relació interpersonal.

C.- Sobre aquests dos punts, caldrà integrar els altres dos. És important, per a mi, que els Educands assolixin **èxit acadèmic**, que obtinguin bones qualificacions; que aprenguin moltes coses, que s'informin bé, que treballin, ... però saludablement, amb sentiments agradables de benestar físic, psíquic i social.

En col·locar en segon terme les demandes institucionals, pretenc precisament fer-les possibles, obtenir bons resultats, motivació interna poderosa, èxit acadèmic; no pas menystenir-les o oblidar-les.

En resum, pretenc facilitar l'aprenentatge acadèmic; pretenc que els Educands tinguin èxit, aprovin els cursos, aprenguin. Per a això necessito actuar en el nivell lògic adequat [10.1]. Buscant resultats o conductes, no necessàriament assolixo bons resultats i conductes saludables. Per a això calen altres tipus de facilitacions, en el terreny de l'autodirecció, l'autoimatge, les creences, ...

11.5.3.- Centratge en la solució.

E.- 11.23.- (Octubre de 1996)

La professora de l'IES, els primers dies de classe, pregunta a l'Encarna, alumna de primer d'ESO:

- *Quan fan set per tres?*
- ...
- *Tu saps quan fan set per tres, Encarna?*
- ...
- *A veure, pots dir-me quan fan tres per set?*
- (L'Encarna es mira els dits, subvocalitza, dubta, ...) *Deu.*

Naturalment, la professora comença a desesperar-se. I en té motius. L'Encarna, sembla, no coneix la taula de multiplicar, potser ni tan sols té un concepte fet de "multiplicació", diferenciat del de "suma".

És un testimoni que m'explica una professora. L'Encarna arriba a l'IES acompanyada d'una informació segons la qual necessita un ACI per atendre les seves dificultats vers els reptes acadèmics. Però en l'informe, que jo sàpiga, no es diu absolutament res del que sí sap fer l'Encarna.

No domina la multiplicació, però segurament domina altres habilitats, algunes de caire numèric, probablement. Aquestes són les que ens interessin; les que al meu entendre ens poden oferir recursos i idees per ajudar la nena en la seva empresa.

E.- 11.24.-

En Jesús em demana ajuda per "entendre les Matemàtiques". Està fent setè d'EGB. Fins a aquest curs no hi ha tingut problemes. Ara, però, no se'n surt.

Ha canviat de professor. Li demanen resultats "diferents". El llenguatge que s'utilitza a l'aula és un altre. L'organització de les relacions entre els iguals també ha canviat, vers la dels cursos anteriors. Total, que en Jesús es troba embolicat.

Li demano el seu llibre de Mates. Me l'ofereix. M'indica el tema que estan tractant en aquests moments.

A la fi del capítol hi ha una llista abundosa de propostes de treball, problemes, ... Li demano que triï un exercici per fer amb mi, un exercici que ell sap fer, el que vulgui, però amb la seguretat que el farà correctament. Si no en troba cap també li demano que ho vulgui manifestar. En aquest cas, li proposaria buscar-ne algun en els capítols anteriors.

En Jesús selecciona tres propostes de treball i em diu que les pot fer. Espera que jo li indiqui quina farà. Li proposo que esculli.

Després de resoldre l'exercici, demano a en Jesús que descrigui com ha après a fer-lo, quan, on, amb quina ajuda, ...

En un primer moment el noi se sent perdut: "*No ho sé. Què vols dir? ...*" Mai no ha reflexionat sobre com aprenia ell les coses. Li pot anar bé aprendre'n. Li vaig suggerir possibles àrees per investigar. Li ofereixo les meves hipòtesis per tal que ell les vagi corregint, mentre evoca materials, explora els seus paisatges interns, ...

Descobrim plegats que ell necessita un suport visual. Els tres exercicis triats tenien recolzament gràfic i el professor, a l'aula, havia descrit i dibuixat el concepte. La resta d'exercicis només els havia "explicat".

Revisem com aprenia les Matemàtiques en anys anteriors i apareix sistemàticament el component visual, a la pissarra, a partir del llibre de text o creat per ell mateix. En reflexionar i recuperar el concepte o l'operació per aplicar-los, en Jesús utilitza com a referent la visualització. Quan no pot usar aquest tipus de llenguatge d'evocació [10.4.2.3], se sent insegur a l'hora de recordar i reflexionar [9.7].

L'Encarna també té els seus èxits en Matemàtiques, potser molt escadussers i lligats als contextos. Per ajudar-la ens anirà bé repescar-los, evocar-los i compartir-los amb ella, per poder comprovar-ne l'eficàcia i ajudar-la a construir l'estratègia adient.

És probable que l'Encarna es posicioni [4.8.1] d'una forma peculiar, que li barra el pas a l'aprendre que necessita o que confii a l'atzar el control dels seus processos. O potser el posicionament habitual l'ha conduïda a viure una situació en la qual la limitació deguda a les seves capacitats sigui molt exagerada, en referència als companys i companyes.

En síntesi, la nostra intervenció busca orientar-se en les solucions. Més que afrontar únicament el problema, intentar explicar-lo i trobar-li causes i correlacions, ens interessa posar atenció en els moments i situacions en els quals el problema deixa de ser-ho.

És pràctic, en molts casos, qüestionar la generalització. El més mentider a vegades diu la veritat. El més negat, en un moment, ens pot oferir la idea genial que no se li ha ocorregut a ningú.

E.11.25.- (Octubre de 1996)

- Tinc una nena a classe de Matemàtiques que no pot aprendre la taula de multiplicar. M'ha explicat que ella se l'aprèn tancant-se a la seva habitació i escrivint-la moltes vegades fins que la pot repetir. A la fi, ho aconsegueix. Però uns dies després l'ha oblidat. Com ho puc fer per ajudar-la?

És una consulta que he rebut moltes vegades sobre aspectes diversos de l'aprendre. Es tracta d'alumnes que volen integrar un coneixement, hi posen un esforç considerable, però no se'n surten.

Normalment tendim a practicar dos tipus d'intervenció pedagògica que em semblen errònies o que poden ser-ho, i, a mig termini, esdevenir un problema:

A.- Prescrivim un procediment a l'Educand [9.3.1.]. "Fes-ho així." Normalment és la "nostra" estratègia, la que nosaltres hem fet servir amb èxit. L'oferim amb tota la bona fe del món. I a vegades l'ensopeguem i l'Educand progressa. Però a vegades no és l'adient, no encaixa amb les preferències cerebrals de l'Educand o amb el seu llenguatge d'evocació. Correm el risc de crear un problema.

B.- Una altra intervenció, penso que amb moltes garanties de fracàs, és la d'atribuir els fets a les aptituds de l'Educand, o a la seva voluntat. Es tractarà d'una persona "poc dotada", que no hi posa interès, que no es concentra prou, que no hi dedica temps, ...

La meva proposta apunta cap a una altra direcció. La nena que he esmentat segur que coneix bé, amb seguretat, quelcom de la taula de multiplicar. Potser domina un número: "8 x 2 = 16". A mi m'agrada treballar a partir d'aquest èxit, petit, si voleu, però al cap i a la fi un èxit personal, quelcom que ja té la nena.

És un resultat. Examinem el procés. Ajudem a la nena a descobrir com ha après això, com ho sap, com ho evoca en la seva memòria.

Tot seguit, un cop hàgim pogut compartir alguna cosa de l'estratègia, intentarem aprendre un altre número "8 x 3 = 24". No pas tots, només un, per assegurar l'èxit del procés. La resta ja ho farà la nostra Educand pel seu compte. I en vivenciarà l'èxit i l'estímul que per a ella significa.

És més operatiu, per trobar recursos d'ajuda, explorar com funcionen les excepcions que no pas donar voltes intentant treure l'entrellat del problema i els "perquè" que l'estintolen.

"Nos hemos encontrado que a menudo los terapeutas quedan atascados por tener demasiada información, más que por tener demasiado poca, o demasiada información acerca del problema i demasiado poca acerca de la solución".

"...los significados que las personas atribuyen a la conducta limitan el abanico de alternativas que emplearán para enfrentarse a una situación".¹

Davant un text escrit, un Educand es pot trobar amb l'evidència que el seu professor hi ha descobert quaranta errades ortogràfiques, totes marcades amb retolador vermell, ben visibles. Segurament li costarà una mica adonar-se que, malgrat les quaranta errades, hi ha un munt de paraules i frases ben escrites. Paraules i frases de les quals l'Educand està segur i confiat. Segons quins resultats considerem, arribarem a la conclusió d'un problema ortogràfic o tan sols a la d'unes dificultats específiques, en segons quines paraules.

¹ O'HANLON W.H.- WEINER-DAVIS M. (1989) "En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia". Paidós. Barcelona, 1990. Pàgs. 49 i 59.

11.5.4.- El model de comunicació.

En el model de comunicació que hem descrit en el capítol 9, escollirem preferentment intervencions que convidin l'Educand a l'autoexamen, al metaconeixement. Formularem hipòtesis, suggeriments; usarem llenguatges tous, reformularem els continguts, ... i sobretot intentarem treballar més en el tipus de camí de recerca i en com facilitar-lo, que no pas en el contingut de la mateixa.

Concretem-ho més. La idea és acompanyar l'Educand cap a la seva experiència, ajudar-lo a veure-la, pas a pas, detall a detall, sense violència ni cap mena de coacció. Hi haurà escenaris interns que no ens voldrà comunicar i altres que potser ell preferirà no contemplar. La pregunta, el suggeriment, serveixen per encarar la mirada. Res més. Si el que mira ens vol explicar què veu, molt bé; però no tenim cap dret a fer-lo mirar en la direcció que a nosaltres ens interessa, i a més a què ens faci saber el que veu.

Parlant amb l'Educand intentarem portar-lo cap a les seves solucions i recursos, en els seus èxits, els resultats que el satisfan, les estratègies vers les quals se sent poderós i capacitat, ...

"... desde los tiempos de los antiguos retóricos hasta nuestros días se viene arrastrando la convicción de que la razón es la suprema cualidad humana y de que, con su ayuda, puede el hombre llegar a comprender la verdad eterna ... prevalece en este punto la opinión de que puede concebirse la realidad objetivamente y que, por consiguiente, el grado de adaptación a la realidad de una persona es también al mismo tiempo la medida del grado de su normalidad. (...) ...sólo podemos hablar de *imágenes* de la realidad, pero no de *la* realidad."¹

L'exercici de la racionalitat ens ha permès a les persones descobertes importants. Els interessos tècnics la demanen. Actuem racionalment en molts moments del viure. Ens engresquen els ordinadors i la informació. Fem anàlisis, descomponem les coses complexes per poder-les comprendre, ... La raó, la lògica, funciona i ajuda.

A vegades, però, el que interessa és prendre un altre camí: la reacció autònoma, espontània, davant un perill que ens sobta, l'autoprotecció en segons quines situacions, el sentit de l'humor, l'afecte, l'acceptació, són aspectes del viure que no es deixen traduir fàcilment en dades objectives.

Més amunt he esmentat com els pares i mares sovint, per mostrar la qualitat de la seva ajuda educadora vers els fills, descriuen i valoren com els raonen les coses. A l'hora de dir "no" a una demanda del nen o la nena, el pare fa una explicació, a vegades prolixa i abundosa, per tal que entengui bé per quines raons no accedeix al desig o la demanda.

També diuen, els mateixos pares, que el raonament serveix de poc per modificar la conducta dels nois i noies. I no m'estranya gaire: el noi o la noia no rep l'explicació racional del pare i prou; la integra amb la part analògica [4.8.3.4.6] on apareixen més aviat l'autojustificació, els sentiments, fins i tot les contradiccions. El noi respon més als elements analògics del llenguatge. Normalment es queda amb una part del que li trameten i la contesta iniciant una relació simètrica on, fàcilment, el pare, acabats els arguments racionals, pot perdre el control i imposar coactivament la seva voluntat.

Quan els Educadors reflexionem i aclarim el que volem demanar als nostres Educands, el que pensem que és bo per ells, normalment no hi ha conflictes, la qual cosa no significa que ens obeeixin sempre.

I com és produeix això? Com passa? Potser una manera bona d'esbrinar-ho seria mirar-nos una mica els missatges que realment funcionen bé.

¹ WATZLAWICK o. (1977) "El lenguaje del cambio". Herder. Barcelona, 1983. Pàg. 15.

Les empreses despenen molts diners en campanyes publicitàries. Els qui prenen decisions en aquest terreny solen ser persones molt atentes a l'economia; no llencen tranquil·lament un piló de diners sense preveure'n el rendiment. Si ho fan, deuen sentir-se força segurs que el missatge obtindrà el que busquen: que la gent comprem. I la publicitat segueix, i molt. Potser valdria la pena donar un cop d'ull a la seva sintaxi i a la seva semàntica.

E.- 11.26.-

Imaginem un anunci d'un producte industrial en el qual ens informen de la seva composició química, els percentatges de cada component, ... i ens expliquen que aquests productes tenen les característiques tal i qual. Tot això en una pantalla de televisor on apareixen les dades escrites mentre una veu les llegeix. Funcionaria l'anunci?

En primer lloc caldria molt temps per convèncer l'usuari, i l'anunci dura uns segons. En segon lloc caldria que ens quedéssim estudiant tot allò i ho construïssim interiorment per interrelacionar-ho amb els altres constructes mentals que ja tenim, arribar a una valoració de pros i contres i, ... a la fi... decidir si ens convé comprar o no el producte.

És evident que vendríem poc. Ho demostra el fet que ningú no ho fa així.

He descrit a grans trets el llenguatge del cervell esquerre: analític, racional, lògic, deductiu, metafísic sovint, ...

El llenguatge publicitari s'articula amb altres paràmetres: és simultani, global, va de la part al tot, intuitiu, evocador, ... El missatge no és altra cosa que una espècie d'estímul per tal que el receptor el reconstrueixi i ho faci de manera que prengui una decisió determinada. L'eslògan publicitari, mirat bé, no diu pràcticament res, en el terreny digital, o, si voleu, ho diu gairebé tot. Simplement evoca, em fa construir a mi a partir de la meva experiència. I així, quan compro la caps de galetes, puc creure que compro la meva caps de galetes, la que jo he escollit i vull comprar.

L'Educador naturalment no és un publicista l'objectiu del qual és fer que les persones desenvolupem un tipus determinat de conductes. Pedagògicament em sembla una acció d'ètica dubtosa. El que volem els pedagogs és facilitar recursos i opcions als Educands per tal que puguin progressar en els seus propis projectes. El nostre llenguatge estratègic busca l'exercici de la llibertat personal.

Penso que la publicitat més aviat ensinistra, connecta estímuls i respostes, fent ús dels llenguatges i el que sabem del procés de comunicació humana. L'Educador pretén incrementar l'autonomia, que les persones puguin escollir entre opcions cada dia més abundoses i útils.

E.- 11.27.- (Agost de 1995)

Tinc al meu davant un paper escrit per un metge amb destinació als joves per parlar-los de les depressions. El full pretén aclarir-los el tema en un llenguatge planer, fàcil, que permeti obrir el diàleg metge-pacient. En copio només una frase: "*Les depressions solen tenir recaigudes.*"

En un nivell d'anàlisi purament lògica l'enunciat esmenta i descriu un fet. En una altre enfocament, la descodificació del missatge ens pot portar a lectures com les següents:

- *Si tinc una depressió, és probable que recaigui.*
- *Això que m'ha passat, tornarà: ho diu el metge.*
- ...

Arbitràriament, podríem establir dues grans classes de missatges. A la primera classe hi inclourem els de caire lògic, racional, analítics, ... A la segona hi haurà els que no segueixen les lleis de la lògica, que expressen continguts de caire globalitzador, atemporal, intuitiu. Quan aquestes dues àrees de missatges trameten continguts complementaris, jo crec que les persones se senten millor i són més eficaces.

Als primers, diversos autors els anomenen llenguatges de cervell esquerre; els segons seran els de cervell dret. DE BONO parla de pensament *lateral* per distingir-lo del *vertical o lògic*.

No entraré en la discussió, inabastable aquí, dels diversos llenguatges. Només esmentaré algunes idees que considero pràctiques en la intervenció pedagògica. N'he elegit quatre. Segurament perquè són les meves, les que uso amb certa comoditat i naturalitat. O potser només m'ho penso.

a.- **Del llenguatge conceptual al descriptiu.** M'interessa transitar del llenguatge tou al llenguatge concret. Demano a l'Educand referents precisos, per poder construir el seu procés d'aprendre i orientar-ne l'intervenció. Fujo del lèxic abstracte sempre que puc. El *com, quan, on, qui, de quina manera, quina cosa, ...* són per mi elements fonamentals per comprendre i ajudar a comprendre.

"*Em costa centrar l'atenció*", posem per cas, serà afrontat intentant esbrinar quan, en quins llocs, vers quins continguts concrets, de quina manera, ... Darrera aquesta expressió hi ha un model del món concret, personal.

"*En costa centrar l'atenció*" pot equivaler per exemple a "*quan el missatge del professor és només verbal, i no puc ajudar-me amb la conversa amb els companys ni em sento còmode per esperar que acceptin les meves preguntes, ... llavors la meua atenció apunta cap a continguts diversos, desordenats, sense control conscient*". A més, potser em passa a la classe de tal matèria i prou, només quan cal prendre notes, ...

b.- **La metàfora.** Els llenguatges metafòrics em permeten ajudar els Educand a construir i instal·lar imatges poderoses, motivadores, com a suport de l'orientació personal i l'acció que se'n deriva. Puc personalitzar els continguts, metafòritzar les accions. Els mateixos Educands ens ofereixen pilons de metàfores que poden facilitar-nos la comunicació i l'èxit. Les Matemàtiques esdevenen llavors una fera perillosa, un gratacels de 200 pisos al que convé pujar, sense ascensor, una partida d'escacs que sempre guanyo, ...

L'ús de les metàfores dels Educands i dels seus llenguatges de cervell dret esdevé un instrument molt eficaç per connectar amb el seu mapa del món, a través del llenguatge tou. He mantingut converses amb nois i noies que ells entenen a la perfecció davant l'estupefacció dels seus pares. L'Escola pot esdevenir un parc d'atraccions, un conjunt de multituds, ... i parlàvem d'això, encara que ens estàvem comunicant sobre altres coses ben diferents.

c.- **La generalització.**[8.4] De la mateixa manera que puc generalitzar limitacions com "*Sóc una persona poc dotada per al Càlcul*", puc generalitzar actituds poderoses com "*Sempre estic aprenent*". La segona opció em portarà a un model d'avaluació i ajuda completament diferent del de la primera. Preguntaré pel que has après, com ho has fet, quina experiència has realitzat, ...

E.11.28.-

En iniciar un curs, generalment els alumnes solen fer-me un piló de preguntes destinades a calcular el "perill" que puc suposar per a ells. Com seran els exàmens, si caldrà fer deures a casa, ...

Els parteixen d'una generalització: "*Sempre hi haurà qui aprovi el curs i qui el suspengui.*" A mi m'agrada qüestionar-la: "*Ara, en aquest moment, tots teniu el curs aprovat. Tots. Tots vol dir tots, no només uns quants. Com penseu mantenir l'aprovat i no perdre'!? No vull que ningú suspengui. M'empiparé molt si algú ho fa. Llevat que m'expliqui les raons que l'han portat a decidir suspendre'!*"

Les cares de sorpresa són molt eloqüents. Els estic qüestionant una veritat inqüestionable. Crec que és bo fer-ho.

- Hi ha algú que tingui pensat suspendre? Si hi ha algú que vulgui suspendre li agrairé molt que m'ho faci saber aviat. Perquè jo intentaré que aprovi tothom qui vulgui aprovar.

Ara estic qüestionant una altra generalització o error d'atribució: Aprovar o suspendre el curs depèn de factors que no són meus: si l'examen serà fàcil o difícil, si estudiaré més o menys,

En el model del món de l'Educador hi ha generalitzacions molt potents. Les comuniquem normalment sense adonar-nos-en, però són rebudes pels Educands, i fan el seu efecte. Imaginem un Educador que treballa a partir d'aquestes generalitzacions:

- . Tots els Educands volen créixer i tenir èxit.
- . Tots els Educands aprenen en una direcció encertada, per a ells.
- . Qualsevol aprenentatge és possible per a qualsevol persona, si disposem de l'estratègia adequada.
- . El fracàs d'una persona m'indica quelcom que necessito comprendre.
- . Darrera cadascun dels resultats escolars hi ha un procés personal ecològicament correcte per a la persona que el desenvolupa.

....

d.- **Els pressupòsits.** [8.4] El que penso, (de l'Educand, de la matèria que ajuda aprendre, del context, ...) ho trameto en forma de pressupòsits. Per tant em convé veure persones en camí de progrés, sentir-les així, avaluar-ne els èxits constants, ... Llavors, de forma espontània estic trametent força personal: sé que l'Educand pot progressar, confio en ell/la, li trameto aquesta confiança de forma implícita, suposada.

E.11.29.- (Octubre de 1996)

En Manel té nou anys. És un nen extrovertit, alegre, animós. El seus llenguatges d'evocació són predominantment visuals. En l'exploració no apareix cap mena de necessitat insatisfeta: se sent segur, poderós, anticipa l'èxit, ... La consulta és per una enuresi nocturna recalitrant, diària, que mai no s'ha controlat però que, ara, als nou anys, comença a ser un problema per a en Manel.

L'han explorat el pediatre i el neuròleg. Cap dels dos ha trobat el més mínim indici mèdic que pugui explicar el problema.

En Manel pressuposa que algun tècnic podrà controlar el problema i fer que no es mulli al llit. La seva mare, penso, creu quelcom similar.

En canvi jo pressuposo que en Manel pot controlar la seva micció nocturna, que ho desitja i que no sap com fer-ho. La família tampoc no ha trobat la forma de controlar-ho. Possiblement s'ha equivocat de nivell lògic i ha creat un problema.

Em formulo dues hipòtesis:

A.- En Manel mai no ha controlat la seva micció nocturna. Pot ser que li manqui la maduresa neurològica suficient per fer-ho. Però durant el dia no es mulla. Respon bé als senyals que li indiquen que necessita anar al bany.

B.- En Manel pot controlar la seva micció, però s'ha establert un hàbit, una circularitat que no li permet fer-ho.

M'interessa, a l'entrevista, trametre un pressupòsit: Que en Manel pot ser el director de la seva micció nocturna. Potser, de moment, encara no sap com fer-ho però pot fer-ho.

Pactem quan desitja dormir tranquil i llevar-se sec. Em demana una setmana. Li proposo que em truqui després de tres, o més, per dir-me com va la cosa i poder-lo felicitar.

Mentre tant busco i ajudo a buscar a en Manel un procés que ell controla quan està adormit. Els dissabtes que té partit a les deu del matí, es desperta abans. A poc a poc, ens adonarem que, aquests dies, en Manel es prepara abans d'anar a dormir, per despertar-se a l'hora. Visualitza el matí, el moment de despertar-se, ... Anticipa. Es posiciona. Naturalment, sense consciència plena del que està fent.

Ho aprofito per ajudar-lo a controlar la micció. Abans d'anar a dormir la mare el convidarà a visualitzar i anticipar com vol llevar-se ell l'endemà al matí, sec, content, amb la felicitació de la família, ...

Ara, penso, tenim davant nostre diverses alternatives: En Manel pot començar manifestar senyals de control del seu esfínter, mentre dorm. Estarà content, modificarà les seves creences, ... i ja tenim l'aprenentatge fet.

També és possible que en Manel no pugui controlar l'esfínter, per raons neurològiques o d'aprenentatge. Potser no l'hem ajudat a trobar el recurs adient, potser, ...

En cada cas farem intervencions al caire de l'avaluació i les relectures consecutives a cada verbalització del viscut o a les observacions de conducta.

Vull acabar aquest apartat subratllant dos fets que poden portar problemes de comunicació i que, al meu entendre, és possible que generin malestar en l'Educador i tammateix ajudin poc a l'Educand.

a.- **Trametem el que som.** És a dir la nostra manca de confiança apareixerà si és que sentim desconfiança, per més que intentem disfressar-ho. Les profecies que fem vers els Educands esdevindran quelcom decisiu en el procés d'ajuda. Encara que fem els possibles per manifestar el contrari. El to de veu, els elements suprasegmentals, el context, la gesticulació, ... funcionen com àncores, amb semàtica difosa, però d'una influència important en l'Educand.

Moltíssimes vegades m'han demanat receptes. "*Què faig?, Què li dic?, Com contesto? ...*". A la curta, la recepta tècnica, tranquil·litza; a la llarga massa sovint decep. Es tracta d'una adaptació, no pas d'un canvi, en la intervenció pedagògica.

L'aplicació de la solució tècnica la fa una persona, li dona un sentit propi. I és aquest sentit el que rep l'Educand. Molts professors m'han fet saber que qualsevol suggeriment tècnic comença a ser

de veritat útil, quan ells se'l creuen. Llavors esdevé seu, espontani, articulat en el procés de comunicació que estableixen.

Per dir-ho d'una forma més radical: Segurament l'important no és tant el que fem sinó el sentit que té en el nostre model del món. Aquest sentit es trametrà en forma de pressupòsits, sense adonar-nos-en.

b.- Cal evitar el fracàs de l'Educand, sigui com sigui, donar sempre una sortida a la persona. Una prescripció pot ajudar moltíssim, però també pot portar problemes. Un dels més habituals es dóna quan l'Educand, delerós d'assolir el seu objectiu, executa la prescripció i, per la raó que sigui, fracassa. No és massa rar que reforci creences limitadores en avaluar l'experiència.

11.5.5.- Metacognició i autorregulació.

Voldríem que l'Educand regulés els seus propis processos. D'antuvi, busquem desenvolupar una nova competència conscient. L'Educand, amb l'ajuda que calgui, descobreix una nova via, una opció que ja tenia o que li hem ajudat a integrar, per tal d'assolir el que vol: escriure correctament, recordar una melodia, millorar un dibuix, fruit l'legint, ... o que tal contingut acadèmic sigui assequible.

E.- 11. 30.- (Novembre de 1987)

En Fermí era llavors un noi de disset anys. Molt interessat en la seva moto i, nogensmenys en l'altre sexe. Patia, i molt, un quequeig tossut, que li feia molt complicades les relacions personals, cara a cara.

Feia molt temps que quequejava; i el problema es tornava més empipador a mesura que creixia. Als tretze anys els pares i ell es varen començar a preocupar pel quequeig d'una manera gairebé obsessiva. El metge va explorar-lo i va concloure que no hi havia cap problema en el seu camp. Va prescriure l'ajuda d'un/a logopeda.

Un any i mig de tractament no va millorar gaire la seva capacitat verbal. En Fermí es va desanimar i va deixar-s'ho córrer.

Als setze anys, una professora seva de F.P. em truca per demanar-me si puc ajudar el noi. Sense garantir-li res li dic que ho intentaré. Tot plegat, en Fermí no hi podia perdre res. El problema era prou molest per a ell com per intentar-ho.

Vaig rebre en Fermí tan bé com vaig saber. Venia amb la seva mare. En els primers compassos de l'entrevista vaig mirar d'evitar de totes maneres que el noi no digués una sola paraula, dirigint-me a la mare verbalment, però atent, amb el gest i la posició, a acollir en Fermí i sintonitzar amb ell.

Després d'escollar les queixes i laments de la mare, vaig proposar a en Fermí que m'expliqués el viatge des de casa seva fins al meu despatx, però que intentés quequejar molt, exagerant tan com pogués les dificultats de parla, per tal que jo pogués comprendre bé el que li passava.

En Fermí, sorprenentment, tant per a mi com per a ell i la seva mare, va narrar sense signes de quequeig el viatge, amb molts detalls, com si tingués ganes de parlar, d'explicar-se, i aprofités l'avinentsa.

Vàrem conversar una estona més, sobre diverses coses. En un moment determinat, intervé la mare. La resposta d'en Fermí és, de nou, quequejant. Parlo jo uns minuts, per centrar-lo de nou en el marc de diàleg que portàvem i en Fermí s'expressa altra vegada sense entrebancar-se.

Està clar que en Fermí pot parlar quequejant o sense quequejar. La qüestió és que prengui consciència de com ho ha fet: quina estratègia ha desenvolupat, com s'ha posicionat, ... quan parlava amb comoditat i fluïdesa.

Dirigeixo les meves intervencions cap a l'autoexamen del procés saludable de parlar bé. En Fermí va descobrint que a vegades "s'obliga a parlar bé" i llavors quequeja. Quan no hi pensa, deixa de controlar el procés de parla i les paraules flueixen amb facilitat.

Parlar, crec jo, és un procés que tots realitzem sense reflexió conscient. És autònom, com molts altres: caminar, mirar, escriure, ... Si hi introduïm la consciència, ho emboliquem tot. Proveu, per exemple, de caminar reflexivament, exercint el control de cada moviment, ... i compte amb no caure.

En un moment determinat del passat, en Fermí comença a quequejar. La família intervé sobre el resultat: "*Parla bé, Fermí, què és això?*". El noi es preocupa de la seva parla, intenta controlar-la. Tan bon punt percep el més lleu signe de quequeig, en Fermí comença a forçar-se: mira d'evitar el problema, però no sap per on caminar, i ja hi som. És una mica com aquell que va amb bici i s'està dient que cal evitar el clot: no m'estranyaria que hi acabés caient.

És en Fermí qui té el control del procés. Si l'ajudem podrà regular-lo. Mentre no l'ajudem, com més ho intenti més quequeja. En demanar-li, que voluntàriament quequegi, abandona el control de la parla i l'emissió surt neta i fàcil.

Ara caldrà ajudar en Fermí a aprendre com ho ha fet. En un primer moment hem obtingut un èxit que ell valora. La motivació flueix: desitja parlar bé. Al meu despatx i en l'àmbit de l'entrevista, ho ha assolit. Cal que prengui consciència de com ho ha fet. "*Donant-se permís per parlar quequejant*", em diu.

Fem un pacte: Ell viu fora de la ciutat, a uns cinquanta quilòmetres. Veure'ns li suposa un viatge. Crec que necessita recordar aquesta vivència d'èxit. Li proposo que durant un parell de mesos, els divendres em faci una trucada i em permeti saludar-lo.

El primer divendres, al despatx, una companya em diu que algú m'està trucant per telèfon però que quequeja tant que no ha aconseguit entendre'l ni saber qui és ni el que vol.

Prenc el telèfon, saludo a en Fermí i li demano que pengi i deixi passar uns minuts abans de tornar-me a trucar. Mentre tant que es doni permís per quequejar, a veure si ho aconsegueix.

Cinc minuts després despenjo el telèfon i rebo un Fermí parlant amb fluïdesa, fins que intervé la mare. La sento al fons, fluixet: en Fermí torna a quequejar. Prenc jo la paraula i parlo durant un minut. En Fermí em contesta sense quequeig.

La professora de F.P. que li ha recomanat l'entrevista, em truca al cap d'uns dies i em fa saber que en Fermí ha canviat. A vegades encara quequeja, però ha perdut el neguit que li produïa el problema. Jo crec que *ell mateix es va fent càrrec d'esbrinar com parla* i com es pot donar permís per parlar tranquil.lament, amb quequeig o sense. Hi està molt interessat.

El procés de metacognició es concreta en reflexionar, reviure com ho fem per assolir quelcom. En aquest cas la lectura de l'aprendre no correspon tant a l'Educador com al propi Educand. És ell qui ha de descobrir com es posiciona, quines estratègies utilitza, què pretén. L'Educador l'acompanya en aquesta recerca, l'ajuda a trobar els recursos, qüestionant creences i mapes, per enriquir-los amb materials d'experiència. [7.9 i 8.3]

11.6.- Models d'intervenció.

E.- 11.31.- (Setembre de 1996)

Jordi i Anna. Una parella. Dos fills. Un noi i una noia, els quals no conec. Als pares els preocupa la noia, divuit anys. La descriuen com a "problemàtica". Esmenten les sortides nocturnes, el voler viure fora de casa, depenent dels amics i amigues, ...

El juny passat s'ha examinat de Selectivitat. Ha obtingut un promig altíssim, cosa que li permet l'elecció d'estudis que ella desitja: Disseny.

La consulta l'ha desencadenada un fet precís: Els pares han observat que les seves respostes a la nena els porten conflictes en la relació de parella.

La mare valora els fets d'una manera més oberta i acceptant que el pare, penso jo. És dona i, segurament, pot comprendre millor l'experiència de la seva filla. La parella porta hores "treballant" el tema. Han discutit molt. I segueixen discutint.

Voldria transcriure una frase del pare que em sembla alliçonadora:

- L'Anna i jo no veiem les coses igual. Potser calia que jo hagués fotut un cop de puny damunt la taula en el moment adient i no ho he fet. Ara, però, quina sortida queda? Li hem de deixar fer el que vol a la Rosa? Perquè jo no veig altra sortida: o ens ho deixem córrer o la lliguem curt. Què és millor?

En Jordi planteja una alternativa falsa: o controlen la noia, en pla dur, cosa que segurament els conduirà a viure més conflictes; o s'inhibeix i adopta una actitud de deixar fer, la qual segurament vindria acompanyada de sentiments de rancúnia, o semblants. El seu mapa és aquest. La seva experiència, no: hi ha moltes altres opcions on escollir.

La intervenció s'orientarà d'acord amb un ventall d'opcions: les que tenim presents, les que "existeixen" per a l'Educador, no pas les que de veritat hi ha. Sempre queden opcions i lectures possibles.

Per a en Jordi només n'"existeixen" dues, i a més inadequades. La meva ajuda es dirigirà cap a fer-ne existir més. A l'entrevista ja n'hem pogut recollir algunes:

- . Tots dos tenen raó, per tant, cadascú pot interpretar la conducta de la filla i comunicar-li-ho com a cosa personal.
- . Poden manifestar a la noia el que ells voldrien, sense manar-ho o exigir-ho. Fer-ho saber de forma concreta.
- . Poden actuar de cara al futur, en lloc de recriminar-se pel passat. Davant un fet que no els agrada, enfoquen la qüestió de com gestionar-lo en el futur, més que no pas jutjar el passat.
- . Poden intentar comprendre què els està dient la filla amb la seva conducta.

....

L'ajuda pedagògica, als meus ulls, parteix d'un pressupòsit fonamental: sempre és possible descobrir quelcom millor que el que estem pensant, fent o vivint. Sempre hi ha opcions noves que poden integrar-se en el nostre model del món. La llibertat i la creativitat no acaben en un punt determinat en forma de diagnòstic o lectura dogmàtica.

El fet que suposi l'existència de camins i opcions d'ajuda, en tots els casos, no significa que jo els pugui trobar, ni que pugui assolir qualsevol mena d'objectiu. Estic treballant en contextos i marcs influïts per multitud de factors i camps de força. No tot és possible. Hi ha objectius irrealitzables [9.6.6].

Ara bé, si es tracta d'un objectiu ben formulat, positiu, i a l'abast del nostre poder, només ho podrem considerar irrealitzable si hem exhaurit totes les opcions d'ajuda possibles, és a dir, mai. M'espanta pensar que pugui bloquejar processos possibles, precisament perquè, "a priori" els he condemnat al calaix d'allò irrealitzable.

E.11.32.-

He sentit esmentar reiteradament un comentari similar al següent, en boca d'educadors experimentats: "*Fulano de tal, semblava que no tenia gaire capacitat per a res. Vaig provar tots els recursos que se'm van acudir. No hi havia res a fer. I, mira'!, ara: ha muntat un negoci, i l'ha sabut tirar endavant amb una intel·ligència i una constància que no hauria imaginat mai. Qui ho havia de dir?*".

11.6.1.- Ajudar a prendre un posicionament saludable.

Començar bé, diuen, és una bona manera de seguir millor. Per tant, si això és mínimament cert, davant un projecte d'aprenentatge, la forma d'envolar-se pot ser decisiva. Els Educands sovint recolzen les seves decisions i posicionaments en creences, generalitzacions, ... que no els faciliten gaire el desenvolupament d'estratègies o formes d'avaluació saludables i útils.

11.6.1.1.- La motivació.

Entenc la motivació com una acció personal, interna, no pas com una resposta al medi o als possibles desequilibris homeostàtics del metabolisme. Per escriure aquesta frase que ara escric, m'he motivat; altrament no l'hauria escrit. La persona inicia l'acció, es posa en marxa, d'alguna manera (o es queda esperant que algú o algun element del medi la "motivi").

He treballat amb força alumnes amb problemes de motivació. A les famílies, els deures escolars, o la necessitat d'estudiar, solen fer-nos reflexionar sobre els processos de motivació que executen els Educands o ens aconduïxen a situacions sense sortida que no ens són gaire adients per ajudar-los a progressar.

E.- 11.33.- (Octubre de 1996)

- *No tinc ganes d'estudiar. Em costa posar-m'hi. No sé com fer-ho. Els meus pares no ho entenen.*
- *Et costa posar-te a estudiar, Aleix.*
- *Sí, molt.*
- *Et costa posar-t'hi, no ho fas, i després et sents malament, potser.*
- *Exacte.*
- *Sempre, Aleix, amb totes les assignatures?*
- *No, només amb les Mates i la Física. Em costen molt.*
- *Et costen molt.*
- *No les entenc. Em ve mandra només de pensar que he de fer els problemes.*
- *No les entens. Són coneixements que tu no pots comprendre.*
- *A classe sí que les entenc. És després que no sé què em passa. No sé, em costa començar, em distrec, ... I a més suspenc.*
- *Potser quan et poses a estudiar penses que no aprovaràs.*
- *No ... o sí, potser sí.*
- *Abans de posar-te a estudiar, Aleix, tu tens una petita conversa amb tu mateix, m'agradaria saber què et dius, quin comentari et fas, ...*

- ...
- O potser imagines el que passarà, ...
- Això, ho veig gris i fosc, ...
- Ho veus gris i fosc, ... i t'hi poses, ... tens un lloc per estudiar, ...
- La meva habitació. Sempre estudio a la meva habitació.
- Vas a la teva habitació ...
- ...
- I ho veus tot gris,
- M'avorreixo molt, però els pares em renyen si no estudio.
- Tu t'obligues a estudiar, pensant en els pares.
- Em penso que sí.
- Si no fos pels pares, no estudiaries.
- Sí, sí que ho faria, però d'una altra manera. Que no m'hi avorrís, ...
- ...

L'Aleix es posiciona de tal manera que la seva experiència d'aprendre esdevé desagradable. És difícil animar-se a fer quelcom que ja sabem que ens portarà malestar. Observem com l'avaluació que ha anat desenvolupant en el passat, el record de l'experiència, l'afecta a l'hora de motivar-se. Em sembla que no exagero si em començo a qüestionar l'eficàcia del seu projecte en relació al que es proposa.

a.- Obligar-se, voler, agradar.

En compartir la motivació que executen els Educands apareixen sovint aquests tres verbs. Fan coses per obligació, perquè els agrada fer-les o perquè volen conscientment fer-les. Es tracta de tres models de prendre decisions [10.4.1].

En el primer model, l'Educand es motiva introjectant una llei sense autor, "*ho he de fer*"; s'obliga, es mana realitzar quelcom. Normalment no explora el que sap, ni valora el sentit que té l'experiència i el projecte d'acord amb els seus objectius. És com si es deixés guiar des de fora. Normalment executarà models de motivació del tipus "dictador interior", "evitar el desastre", ... L'Educand no ha fet seva l'experiència [10.4.1].

En el segon model, l'Educand executa quelcom similar al que FREUD anomenava el principi de plaer. Es guia pel que li agrada, o pel que li desagrada menys. "*No m'agrada el francès, per tant el deixo, o l'arracono.*" Em sembla un model perillós. La recerca del benestar no és una recerca directa, pel cantó d'allò fàcil, al ressó de cada context, responent des del present.

És un model traïdor, aplicat fins a les últimes conseqüències: procura neguit, malestar, fatiga i una producció minsa. És com si deixéssim que el cervell funcionés mecànicament, sense projecte.

Ara bé, les persones necessitem atendre les nostres obligacions i tanmateix ens convé donar-nos permís per fruit de les coses que ens ofereix el medi. L'esforç gratuït em sembla absurd. L'esforç amb sentit personal, en canvi, esdevé una font de gratificació i progrés personal.

Si exagero l'obediència a les meves obligacions importades, puc acabar deixant d'escoltar les meves necessitats personals i iniciar un procés de valoració equivocada. Si, contràriament, estic massa atent als meus desitjos del moment, esdevindrà una persona buida, governada pel medi, egocèntrica.

La persona que oblida les seves obligacions, ho té complicat per participar en la vida social, feta d'organitzacions i exosistemes que l'afecten de ple i li demanen un tipus determinat d'adaptació. La persona que oblida massa els seus gustos i afectes, pot acabar insatisfeta i, potser, amb problemes de salut importants.

Entre l'"*he de fer*" i el "*m'agrada*", hi ha un "*jo vull*", conscient, racional, que ens permet posar ordre, el nostre ordre, en l'òrbita de valors importats i organísmics, per mitjà de

l'elecció conscient, la reflexió, la crítica, la valoració de les conseqüències, ... i sobretot la presa de consciència dels nostres valors i necessitats.

Crec que els Educadors ajudem quan centrem l'alumne en la seva voluntat; l'ajudem a precisar els objectius; l'acompanyem en la recerca i canalització dels seus desitjos i en la crítica personal de les seves obligacions.

L'Aleix [E.11.27] viu la contradicció entre allò que li agrada, que és quedar-se mirant la tele, i allò que s'autodemana, que és estudiar per complaure als pares. Enmig hi ha l'Aleix. Quan li pregunto què vol ell, quina és la seva aspiració, comença a donar-se drets, a buscar el seu model de motivació,, prenent consciència del que executa en tasques, a les quals no li costa posar-s'hi.

En primer lloc, m'agrada comunicar a l'Educand el meu pressupòsit que ell pot **dirigir la seva motivació**, adequar-la a les seves necessitats i valors per assolir l'aprendre que busca.

Les Matemàtiques no són avorrides ni divertides; però jo em puc avorrir moltíssim amb les Matemàtiques. I això, en bona part, és cosa meua. Tinc un cert poder per reorientar-me en aquest terreny, sobretot si algú m'hi ajuda.

En segon lloc, convido l'Educand a buscar i descriure les **situacions i projectes vers els quals desenvolupa una motivació fàcil, agradable**. Pretenc identificar accions i resultats que provenen d'una acció automotivadora correcta, saludable.

En tercer lloc, poso **atenció a l'objectiu volgut**. Potser l'Educand necessita, sobretot, obtenir una qualificació positiva en l'Assignatura d'Història. Treballaré amb ell en aquesta direcció. Mentre tant, comprovaré que no s'estigui demanant coses indesitjables o impossibles. No és estrany que les persones ens "desmotivem" perquè estem prenent objectius difosos, impossibles o mal formulats.

En quart lloc, intentarem **posar a la consciència el procés que l'Educand executa en les situacions positives**, en les quals ell es motiva bé, i obté bons resultats. Apareixen normalment peculiaritats interessants i útils pels que fa als contextos, l'anticipació, els llenguatges interiors, el procés, ...

En cinquè lloc, **dissenyarem plegats un sistema de motivació personal, adequat** a les seves preferències cerebrals i als seus aprenentatges anteriors; i sobretot ancorat en els seus contextos viscuts.

En resum, es tracta d'activar la voluntat de l'Educand, d'ajudar-lo a fer-se càrrec d'ell mateix. En aquesta empresa ens ajudarà una formulació adient dels objectius i, alhora, una reflexió sobre les conseqüències a les quals ens duen les decisions que prenem. L'aprenentatge formal demana una autodirecció del procés, una mirada una mica més enllà del moment present.

b.- Paradoxa positiva.

L'Aleix [E.11.26] em demana que parli amb els seus pares. No es veu amb cor d'explicar-los el seu sistema de motivació. Si li segueixen demanant hores d'estudi, ell no es veu capaç d'assolir el que volen tots: resultats acadèmics satisfactoris.

Intueixo que l'Aleix pot estar vivint una paradoxa negativa, de la qual no pot escapar: Si fa el que els seus pares li demanen, segurament, després d'hores de malestar, suspensió les Matemàtiques i la Física. No pot anir anticipant l'èxit amb unes mínimes garanties. Si no

ho fa, també pot ser que les aprovi, pot ser que no; tanmateix necessita aprovar per no disgustar-los. I els pares, sobretot la mare, es porten l'oli.

Una paradoxa equival a una situació sense sortida: si faig A, malament; si faig B, també. El procés d'aprenentatge pot acabar en una situació paradoxal, sense sortida viable. Per exemple, demanem a una persona que es motivi per fer quelcom. Imaginem que aquest quelcom no és desitjat, ni valorat; al contrari, suposa malestar i fracàs. La paradoxa oferirà poques sortides, apart del malestar, la desmotivació, el saludable desinterès, ...

Una altre exemple més concret. A la Jorgina li demanen que reciti la taula de multiplicar. A casa, la repeteix una vegada i una altra. La vida familiar s'omple de taula de multiplicar. La Jorgina genera un posicionament d'inseguretat. Avui sap una taula, demà l'ha oblidada. La mare i el pare li pregunten, la repeteixen, la tornen a repetir, ... i la Jorgina, que potser necessita alguna altra mena de procés d'aprendre, se sent fatal: tothom està disgustat: els pares, l'escola, i ella mateixa. Però, no té sortida. Ella vol aprendre i recitar la taula amb seguretat i li demanen que aconseguixi el que ella vol aconseguir, i la recriminen per no aconseguir-ho. Quina opció prendrà la Jorgina, d'acord amb la seva identitat i els seus valors i creences?

Una situació paradoxal pot bloquejar les opcions per motivar-se. Alhora cal fer i no fer la mateixa cosa: si tiro per la dreta no hi trobo sortida; si tiro per l'esquerra, tampoc. La resposta sol ser desorganitzada, o de passivitat.

A mi m'agrada treballar construint paradoxes positives, és a dir, situacions en les quals el fracàs sigui impossible, lògicament.

Tornem a l'Aleix. El seu estil de motivació el porta a sentir-se malament. Davant seu té dues possibilitats: estudiar o no estudiar. El que ell vol, el seu objectiu no s'assoleix per mitja de cap d'aquestes opcions: el que necessita és aprendre i aprovar el curs.

Una paradoxa positiva implica que les opcions de l'Educand són totes acceptables: faci el que faci, té èxit. Posem un petit exemple:

E.11. 34.- (Maig de 1996)

L'Arnau té catorze anys i està cursant el darrer nivell d'EGB. Necessita la titulació. El proper curs hauria de cursar el Tercer d'ESO i li sabria molt greu haver de fer-ho. Ell vol estar amb els seus companys i companyes fent primer de BUP.

El seu expedient acadèmic mostra una reguitzell de suspensos. La família tem un daltabaix en l'avaluació final. L'Arnau demana ajuda. Està perdut. No veu sortida a la situació. Vol la Titulació, a casa la hi demanen, però no sap com sortir-se'n.

Parlem durant una hora, en presència de la mare. Li he demanat que volgués assitir a l'entrevista. Em sembla que si ella no es fa el càrrec del que està passant, ens serà difícil canviar gaire res.

Intento comprendre l'Arnau i intueixo una vivència paradoxal: tira per on vulguis, no te'n surts. Les vies "existents" són totes tancades. Estudiar tal com ho fa no li facilita l'aprendre. L'estratègia, probablement automàtica, no el du a l'objectiu. De moment només queda una alternativa: deixar-ho a l'atzar, provar a veure si hi ha sort.

Em proposo seguir dues vies d'intervenció: Primera, ensenyar-li a gestionar les seves evocacions i a avaluar el que sap, almenys en alguns camps de contingut, Segona, modificar el seu model de motivació.

La primera no costa gaire. L'Arnau explora la seva capacitat d'evocar i comprovar el que sap. En poc estona ens en sortim. És un bon jugador de bàsquet, cosa que em permet compartir les seves estratègies i aplicar-les a àmbits de coneixement acadèmic.

Pel que fa a la motivació, l'Arnau aspira a aprovar el curs, tot el curs. És evident que es tracta d'un objectiu massa allunyat i imprecís. Li proposo que marqui una matèria que ell vol aprovar i pot garantir que aprovarà amb tota seguretat; una sola, la que ell vulgui. Somriu i marca les Matemàtiques.

Li proposo que es concentri molt en les Matemàtiques i que faci un examen bo, que se'n senti satisfet. Per aprovar el curs i assolir el títol, cal aprovar les Matemàtiques, ... I les altres matèries?

- Pel que fa a les altres voldria que marquessis les que potser aprovaràs el juny, les que potser aprovaràs al setembre i tanmateix les que no aprovaràs ni el juny ni el setembre.

Em fa saber que ell vol el títol i que necessita aprovar-les totes. Li responc que hi ha coses impossibles en aquest món i que cal acceptar-les. Insisteixo per tal que faci els tres grups de Matèries.

Estic intentant que l'Arnau es pregunti què vol, que en calculi les conseqüències. Ell aspira al Títol, i jo també, però si no ho fem bé, no sortirà. Per tal que funcioni convé que l'Arnau es faci càrrec del procés, prengui decisions, des de la seva voluntat, articulant saludablement els seus desitjos i obligacions.

A la fi, marca els tres grups d'assignatures. En el tercer no n'hi ha cap. Pensa resoldre el curs entre la convocatòria de juny i la de setembre.

Li demano que prengui el paper on ha escrit les assignatures i se'n vagi una estona, tot sol, al despatx del costat. Allà passarà en net el paper i hi modificarà el que calgui, de manera que se senti segur d'assolir-ho. Amb una condició. Ni jo ni la seva mare sabrem què ha decidit l'Arnau. És cosa seva. Si ens ho diu, el podem controlar i no és la nostra intenció.

He vist l'Arnau després de l'estiu. Té el seu títol de Graduat Escolar. M'ha trucat per preparar junts el curs que ve. No m'ha dit absolutament res de quines matèries havia resolt al juny i quines al setembre. El que ara vol és orientar-se vers el primer de BUP que començarà dintre uns dies.

La motivació que executa l'Arnau, com ell mateix m'explica, ha canviat de socar-rel. Pensava en estudiar; ara pensa en aprendre. La qüestió era passar-se hores davant els llibres; ara la qüestió és el que vol assolir quan s'asseu a la taula d'estudi.

L'Arnau se sentirà perdut si el seu entorn no li permet modificar la situació que viu: no té sortida. Ha d'aprovar el curs, tot el curs, al juny, i a més fent les coses tal com li demanen i es demana. La mare, i el pare, juguen un paper important aquí. Hi ha contextos en els quals l'assimetria de poder comporta una enorme dificultat per exercir l'autodirecció i explorar l'estratègia adequada a l'objectiu que ens proposem. La col·laboració de la família, comprenent i acceptant el que volia l'Arnau, li ha facilitat la feina. Els pares, mentre tant, per suggeriment meu, s'han informat de l'organització i aventatges de l'ESO, han deixat de demanar a l'Arnau que estudiés: li ofereixen ajuda, accepten que el noi la refusi o la reorienti, ... Al meu entendre, acceptant que podia suspendre i preparant un projecte adient pel proper curs, s'han tranquil·litzat, cosa que ha facilitat l'autodirecció del noi i, segons veig, el seu èxit.

Amb la nova situació l'Arnau podia suspendre sense riscos. Estaven preparant el proper any acadèmic en aquesta direcció. En el cas que aprovés, com ha passat, la via també era bona, segurament millor.

c.- La part pel tot.

No crec que hi hagi algú que pugui dominar un camp del coneixement d'una forma total i absoluta. Parlar anglès, per a un català, significa tenir accés a bona part de l'anglès, no pas a tot. Suposo que el catedràtic universitari més competent en una matèria, fracassaria,

si l'examinéssim amb ànim de fer-lo fracassar, és a dir, si les nostres qüestions busquessin precisament allò que desconeix. No aprenem la Matemàtica, o la Llengua, o la Filosofia; aprenem elements, aspectes, bocins, d'aquestes ciències, a partir dels quals anem adquirint competència i saviesa.

Els Educadors, en afrontar un determinat contingut o examinar una estratègia, estem posant atenció a un element del procés, un aspecte, una acció, no pas tot el procés. Hom pot aprendre l'ortografia d'una paraula; és impossible aprendre l'Ortografia.

En ajudar els Educands a posicionar-se, convé concretar una direcció de motivació, aparentment elemental i poc poderosa, però que a la llarga desencadenarà uns processos de canvi interiors potser molt importants per la persona. L'Educand que no es concentra, demanarà poder-se concentrar sempre, a pertot, en qualsevol moment, sigui quina sigui la font de missatges que rep, l'interessin o no. Empresa colossal, fora del seu abast, és a dir poc motivadora.

E. 11.35.- (Gener de 1994)

A la Júlia li han dit i repetit que estigui atenta, que sense atenció no es pot fer res. Li ho han demanat a l'escola, a casa, als entrenaments esportius, a l'escola d'idiomes, ...

Després de parlar amb ella una llarga estona i mirar de comprendre la seva activitat interior, em sembla que puc intuir que es posiciona anticipant el fracàs en la seva gestió de l'atenció: ella no estarà atenta, ja ho ha intentat moltes vegades, i no se n'ha sortit.

Pas a pas, detall a detall, reconstruïm la seva pel·lícula d'anar a l'Escola. Surt de casa, amb la bossa dels llibres, camina per un parc, creua una plaça, ... Li demano que esculli i es marqui un bocí de l'itinerari, el que ella vulgui, de tal lloc a tal altre.

Em diu que ja el té definit.

- Molt bé, ara voldria que fessis el següent: Imagina que tu vas caminant per aquest tram que t'has marcat. T'ho pots imaginar, Júlia? Molt bé. Procura recordar les cases, el carrer, les plantes, les voreres, ... tot. Et veus a tu mateixa caminant,

La Júlia somriu.

- Voldria que, ara, repetissis el camí mentalment per aquest tros que has marcat; mentre tant, mentre camines, et faràs la pel·lícula de les diverses classes i professors que tindràs durant el matí. Prova-ho. Pots fer-ho. Pensa en les classes de demà.

Durant uns minuts la Júlia reviu el camí i les classes del dia, els llocs, els professors, els companys, ...

- Ara et demanaré que repetixis mentalment tot el recorregut i tornis a reveure les diverses classes, però amb una diferència: establiràs el teu moment d'atenció, triaràs una estona del matí per estar atenta, a la classe que vulguis, i durant l'estona que vulguis, però que no passi d'un quart d'hora. Només et demano que ho tinguis previst, que ho marquis ara, mentre vas anant cap a l'escola.

M'agradaria que ho fessis cada matí. Aquesta estona que has fixat hauràs d'estar atenta. La resta del matí segueix fent com abans, si et ve de gust. Ah, si no te'n recordes, no cal que ho facis.

El resultat va ser un canvi molt apreciable. La Júlia diu que ara no li costa estar atenta. Primer va concentrar-se en l'estona que tenia fixada. Aviat es va adonar

que estava atenta durant moltes altres estones, i sobretot va decidir que ella podia estar atenta o no, si volia i ho tenia previst.

No m'interessa l'atenció com un fet general, abstracte. M'interessa que la Júlia pugui estar atenta i que se n'adoni que pot, en situacions concretes i projectes seus. Per a això penso que l'ajudo més si li demano que assoleixi un aspecte "fàcil" del seu objectiu que no pas si li demano que corregeixi el seu error.

Alhora estem oferint a la noia un recurs, una manera de fer-ho. Pot ajudar a no. En aquest cas va ser útil, però en podria explicar centenars en els quals no n'he endevinat un borrall.

Es tracta de fer que la motivació es dirigeixi cap un element de l'objectiu, suposant que aquest element n'estimularà altres. Volem que la Júlia estigui atenta, sempre que vulgui. Pensem, però, que necessita una direcció de motivació senzilla i amb moltes possibilitats d'assolir-ne una avaluació exitosa.

En apuntar a la part, no oblidem el tot, més aviat el fem possible. Un Educand es motivarà més fàcilment per quelcom que li sembla desitjable i assequible. Estratègicament estem escollint de forma intel·ligent i reflexiva una part útil, la que ens sembla més adient per facilitar la motivació per empreses més àmplies.

d.- Prescripció de l'automatisme.

La Júlia [E.11.35] sap distreure's. Encara que ella digui i senti que no vol distreure's, és molt competent a l'hora de deixar volar l'atenció sense ordre ni concert. Per a ella pot ser útil el fet que pugui comprendre com ho fa, què l'ajuda, en quines situacions li resulta més fàcil. Podríem haver facilitat aquesta comprensió demanant-li que estigués distreta durant una estona, que examinés bé com s'ho feia.

Equivocar-se no és un pecat, ni una desgràcia, ni un delictes: és un error. I a vegades potser ni això. Donar-se el dret a l'error em sembla una bona idea. En especial si l'error és automàtic, no previst per la persona, autònom. L'Educand, a vegades, fuig de l'error: té por d'equivocar-se. Quan l'ha comès, ja no el pot arreglar. És un producte, en el passat. El considera una espècie de defecte o quelcom que cal evitar. Lògicament, no se'l mira, ni el reflexiona, ni procura comprendre com hi ha arribat. La propera vegada, tornarà segurament a equivocar-se, si no és que té la sort de descobrir alguna sortida viable.

Alguns errors no es poden cometre voluntàriament. Però sí que, amb reflexió, es poden corregir. Quan intento escriure amb errors ortogràfics, necessito tenir present l'ortografia correcta. Davant un operació de càlcul, si decideixo resoldre-la incorrectament, hauré de construir abans la solució encertada. Aprendre "com" fem les coses malament també és aprendre i, sovint, una bona manera d'aprendre a fer-les bé.

E.11.36.- (Octubre de 1976)

A l'aula, hi ha un noi que es mostra inactiu durant hores i hores. Mentre els companys i companyes fan la seva feina, ell roman assegut, amb els estris damunt la taula, aparentment absent.

Ho interpreto com una forma personal de respondre al context de l'aula, fórmula apresada en cursos anteriors i molt ben mantinguda amb l'ajuda, suposo, de tots plegats.

Un matí li demano que durant un quart d'hora s'estigui assegut, amb els llibres i papers davant i no faci absolutament res, que deixi passar el temps. Li demano també que em digui quan començarà per tal que jo pugui controlar els quinze minuts.

Sorpresa: el noi és incapaç de restar aturat, té unes ganes manifestes de fer quelcom, de que s'acabin els quinze minuts i pugui "començar".

A partir d'aquesta experiència es varen produir alguns canvis en la seva forma de fer. Un dels més significatius: es va posar a escriure textos lliures. No volia seguir la classe, no li interessava, a més no sabia com fer-ho. Però a través dels textos em va anar explicant els seus significats i punts de visita.

No fa gaire el vaig trobar, ara és un home de trenta i tants anys, casat, músic, i, em penso, feliç. Vàrem comentar l'experiència. Em va dir que encara no se l'explica, però que va ser agradable i que va significar un canvi per a ell.

Aparentment va seguir força igual a l'aula, però només aparentment. Alguns significats havien canviat. Malgrat que la conducta no revelava grans modificacions sí que en podia entreveure en el que deia en els seus escrits.

Els Educands i els Educadors ens comportem sovint de forma automàtica: fem coses, emetem respostes, iniciem projectes, ... sense temps per decidir voluntàriament. Després d'una conducta que considero poc útil per a l'Educand, el questiono: "*Això de veritat és el que tu vols fer? Segur, Joan?*". La cara de sorpresa que sol posar és tot un poema.

Si no l'ajudem, en Joan[E.11.35], probablement, tornarà a executar la conducta de forma automàtica en un altre context. I tornarà a sentir-se malament. No és el que vol, malgrat que és ell qui ho fa.

Penso que els Educands poden aprendre molt esmerçant temps i esforç en fer les coses malament. Puc cometre errors ortogràfics voluntaris, resoldre malament una divisió, oblidar una informació, mirant de no aprendre quelcom, ... A mi em resulta molt pràctic esbrinar com ho faig per equivocar-me. Normalment descobreixo recursos que ni somiava.

E.- 11.37.- (Gener de 1.980)

El grup-classe del qual sóc tutor mostra una xarxa de relacions que considero poc convenient per facilitar l'aprendre. Són nois i noies de tretze anys que, als meus ulls, estableixen contínuament relacions de competència, simètriques, que sovint acaben amb baralles, molèsties, irritació, ... i conflictes que ens distreuen.

Hem dedicat temps abundós a la relació interpersonal, a conèixer-nos, treballar plegats, col.laborar, ... No acabo de veure una evolució clara cap a uns models de convivència més saludables i facilitadors. En qualsevol moment apareixen de nou pautes de relació en forma d'insults, acusacions, fins i tot petites violències, que malmeten el clima de l'aula.

Aprofito una classe de Llengua per oferir als alumnes una experiència que, per mi, pot facilitar canvis. Es tracta del següent:

- 1.- *A cada alumne se li assigna un col.laborador i una víctima.*
- 2.- *La tasca consisteix en dissenyar una manera de fer empipar el company o companya que farà de víctima.*
- 3.- *Cadascú escriu un text precís i ben referenciat indicant el que cal fer per assolir que la víctima s'empipi.*
- 4.- *Passa el text al col.laborador, i li demana que el llegeixi i formuli per escrit les preguntes que vulgui per aclarir del tot l'acció.*
- 6.- *Reescriu el text contestant les preguntes del col.laborador.*
- 7.- *Executa la idea.*
- 8.- *Describeu la resposta del company que ha "soferit" la broma.*

L'avaluació de l'experiència m'ofereix algunes dades interessants. Ha ajudat els Educands a veure's, a posar a la consciència alguns comportaments automàtics, els quals, a poc a poc, varen anar corregint-se; alguns canviant de continguts analògics, altres desapareixent.

L'"error" normalment no és un acte voluntari, planificat o conscient. És quelcom que arrela en àrees de la persona que potser ni ella mateixa coneix prou bé. Quan prescriu l'error, possiblement estic emetent molts missatges:

A.- **Accepto l'error** com quelcom personal. Potser inevitable; fins i tot quelcom molt més savi del que pugui semblar en un primer cop d'ull. Què passaria si no és produït? L'Educand té alguna altra alternativa a mà? ...

B.- L'Educand **deixa de veure'l com un perill**, quelcom en el qual cal evitar de caure, per ser un producte seu, humà. És ell qui l'ha produït i, per tant, qui té el poder per modificar-lo, si l'ajudem amb prou encert.

C.- Manifesto a l'Educand el seu **dret a equivocar-se** i alhora la necessitat de corregir o modificar el projecte desencertat. Fins i tot li proposo que s'equivoqui voluntàriament, en llocs i moments previstos.

D.- En prescriure l'automatisme estem creant d'alguna manera una **paradoxa positiva**. No pot fracassar. Li estem demanant quelcom que ja produeix. El que canvia és el significat del seu producte i el seu posicionament vers ell.

E.- La prescripció de l'error ajuda a l'Educand a **explorar les seves accions automàtiques**. Cometre una errada ortogràfica a cada ratlla de text, implica exercir el control i la voluntat. Molestar un company a les nou i vint del matí, sol ser una empresa més complicada del que sembla. Ara la iniciativa és de qui molesta; l'acció deixa de ser una resposta automàtica per esdevenir un projecte personal.

D.- Per facilitar l'accés de l'automatisme a la consciència, miro de **modificar elements contextuals**. La mateixa conducta o el mateix producte, són col·locats en llocs previstos i moments definits per endavant. La Júlia [E.11.34] estarà atenta durant una estona que ella haurà anticipat, en un context determinat.

En lloc de tallar la conducta que no considero adequada, intento resituar-la. He demanat als meus alumnes coses com,

- *M'hauries de dir quan penses fer tal cosa, ...*
- *Abans de fer X, m'agradaria que tanquessis els llibres i ho guardessis tot.*
- *Per llegir, cal que algú t'ho digui. Si ningú t'ho proposa, no pots llegir. A qui pots demanar que t'ho recordi?*
- *Voldria que fessis els problemes marcant, abans de començar, quins faràs correctament i quins només els faràs sense estar-ne segur d'haver-los fet bé.*
- *Quan tinguis pressa a l'hora d'escriure i no puguis ocupar-te de la teva ortografia amb prou atenció, dibuixa un asterisc a l'inici del text.*

Davant moltes demandes, l'Educador necessita comprendre l'estratègia que aboca a l'error. Gairebé sempre es tracta d'una activitat automàtica, que l'Educand engega sense qüestionar-la. En demanar-li com ho fa, acostuma a respondre que no ho sap. I és cert.

En algunes ocasions, per mitjà de preguntes estratègiques, l'Educand va descobrir el seu automatisme i el posa a la consciència per reflexionar-lo. En altres, m'he trobat amb enormes dificultats per reviuir el comportament automàtic. No *existeix* per a l'Educand.

Un mètode que m'ajuda, en aquests moments, és el següent:

- a.- L'Educand i l'Educador canvien els papers.
- b.- L'Educador proposa a l'Educand que li ensenyi com ho fa per arribar a l'error.
- c.- L'Educador realitza les indicacions que li va fent l'Educand i comprova si és capaç d'executar el procés adient per assolir l'error.
- d.- Si aconseguim equivocar-nos, llavors es tracta de revisar i fer més conscient, de forma compartida, l'automatisme.
- e.- Si no aconseguim l'error, l'Educador demana instruccions més precises a l'Educand.
- f.- Anem treballant fins que comprenem l'automatisme i/o, ... s'acaba el temps que tenim.

Dos resultats habituals:

a.-L'Educand aconsegueix comprendre el procés abans que l'Educador el pugui realitzar. En un moment determinat de l'intercanvi esdevé en la seva consciència una dada òbvia que ho alcareix gairebé tot.

b.- No arribem a comprendre. L'Educador es queda amb un interrogant interior; l'Educand també. Llavors el convidem a seguir treballant sobre el problema i que ens comuniqui les seves troballes. És com posar una qüestió dintre l'Educand i esperar que el seu món experiencial li ofereixi una resposta espontània, sense pressa, donant temps.

Abans de cloure aquest apartat voldria fer memòria d'un fet: el que descriu no es tracta de tècniques, vàlides en si mateixes. Quan l'Educador les fa servir hi posa el seu missatge analògic. Si no les fem nostres, normalment esdevenen un acudit divertit, o quelcom incomprendible per a l'Educand, i no gaire res més.

A vegades l'Educador utilitza aquest tipus de recursos en una relació simètrica, per igualar o superar l'Educand, controlar-lo, o quelcom per l'estil. El significat que reben és tot un altre. Sense una sintonia adient la tecnologia, en forma de receptes, acaba en respostes defensives dels Educands.

El que estem buscant és un posicionament facilitador. En prescriure l'automatisme tanmateix estem creant una paradoxa positiva. Els canvis emocionals són, per mi, evidents. La resposta més habitual de l'Educand és la de somriure i relaxar-se, davant la prescripció o el suggeriment d'experiència.

11.6.1.2.- Anticipar

"Anticipar" significa *"viure per endavant"* o *"construir mentalment el futur"*, en especial el futur immediat; projectar, des de l'ara; preveure l'acció i l'experiència.

És una acció habitual que tots realitzem, si bé cadascú amb llenguatges i formes personals. Abans de fer un viatge, l'anticipem, el fem per endavant, a la sala d'estar de casa. Algunes persones voldran tenir-ho tot el màxim de previst; altres en tenen prou amb un esbós orientador. Hi ha qui es llegeix una guia turística de cap a cap, consulta mapes i plànols, busca informació abundant, ho planeja tot, fins al darrer detall planejable. Hi ha qui se sent incòmode amb les coses massa quadriculades: prefereix construir només uns punts de referència que li facilitin el viatge; la resta ja l'anirà decidint.

Imaginem un grup d'Educands. Els proposem una experiència, per exemple, escriure un text en to irònic sobre un objecte del medi-aula. Els alumnes, es posicionen, anticipen el procés d'escriure. Alguns ho fan de forma molt concreta, pas a pas; altres solament defineixen la primera acció de l'estratègia; uns altres, potser ni això.

Quan rebo una persona, normalment em pregunto què està esperant de mi, com anticipa l'entrevista, què n'espera. Acostumo a iniciar la comunicació compartint una definició de la situació que estem vivint, del meu paper d'orientador, ... Gairebé sistemàticament puc observar, en els microcompartaments de la persona, signes de relaxació i benestar.

L'Educand, penso, sempre anticipa l'acció, sempre la construeix mentalment abans d'iniciar-la. En aquesta activitat hi tenen un pes important els records, les experiències passades, la identitat, les creences, ... Quan em proposo desenvolupar un projecte, n'estic avaluant les possibilitats d'èxit, recupero a la memòria uns sentiments; potser tinc por, potser preveig una vivència agradable.

L'anticipació, com a activitat personal, es desenvolupa amb formes i llenguatges diversos, cadascú la realitza d'una manera pràcticament irrepètible. Algunes persones processen a una gran velocitat i de forma gairebé automàtica, sense consciència, mentre el previst s'acompleixi: són els experts; altres, davant l'imprevist gairebé constant, han d'anar-se aturant i reorientar l'anticipació construïda.

A l'hora de facilitar una anticipació saludable i engrescadora, anirà bé que l'Educador posi la seva atenció en alguns d'aquests punts:

a.- El llenguatge d'anticipació de cadascú.

Els Educands anticipen l'acció i l'experiència amb registres idiosincràsics. Crec que són els mateixos que habitualment utilitzen per a l'evocació del coneixement. Alguns, però, no saben com fer-ho, o construeixen l'esdevenidor amb llenguatges incòmodes que no els ofereixen seguretat.

Quan l'Educand prepara un examen, posem per cas, pot anticipar que recordarà els materials que està aprenent i evocant o, al contrari, pot anticipar que es posarà nerviós i no se sentirà segur del seu aprenentatge i li resultarà feixuc evocar-lo quan el necessiti.

Em sembla que, a grans trets, podríem observar tres tipus de llenguatge d'evocació. Cap d'ells es dona en estat pur, com si els altres dos no existissin. Més aviat tendeixo a pensar que cadascú de nosaltres utilitza un d'aquests registres com a suport, mentre els altres serveixen de reforç.

a.1.- La conversa interior.

A vegades es tracta d'una verbalització explícita. L'Educand manifesta la seva anticipació als altres. "*Ara veureu quin poema escric. Us petareu de riure*"; "*Quin pal! No tinc cap ganes de llegir el text ara*." ... Llavors ho tenim fàcil. L'Educand ens obre la porta. Podem entrar i compartir amb ell com s'anticipa l'experiència.

El més habitual, no obstant, és que l'Educand subvocalitzi, es parli interiorment, fins i tot escolti una veu interna que no és la seva, ... L'anticipació es formula en una cadena de frases o paraules, que en l'interior de l'Educand evoquen el que passarà, no sempre d'una forma precisa, sobretot quan preveu malestar, fracassos, inseguretat, ... i resultats poc anticipables.

L'Educador s'interessarà llavors pel que l'Educand es diu, pel to de veu amb què es parla a a sí mateix, per la procedència de les paraules, ... potser són obligacions, lleis sense autor, ... ; qüestionarà el mapa, l'ajudarà a explorar l'experiència, l'excepció; reflexionarà amb ell sobre l'objectiu i el projecte; ... i, si s'escau, el convidarà a modificar la seva veu anterior, fer-la més lenta, més agradable, o bé, a reestructurar el contingut digital del que es diu.

a.2.- La pel·lícula interior.

Quan un dibuixant amb experiència anticipa el seu treball, normalment el veu acabat, amb tots els detalls, abans de començar a realitzar-lo sobre el paper. Es fa una imatge o una pel·lícula interior. L'anticipació esdevé de forma molt ràpida.

E. 11. 38.- (Desembre de 1995)

A la Facultat els professors hem organitzat un sopar per celebrar el Nadal. Hem previst fer-lo en una casa d'un poble, propietat d'una de les professores: un lloc on no he estat mai.

Ens reunim a l'edifici de la Facultat per organitzar el viatge, aprofitant tots els cotxes. Ofereixo el meu. M'acompanyen dues professores. Abans de marxar, ens faciliten un plànol del trajecte. Li dono un cop d'ull i el deso.

Recorrem uns quilòmetres, trenquem a la dreta, a l'esquerra, ... el cop d'ull al mapa, abans de sortir, m'ha permès iniciar l'orientació i dirigir-me al poble on hem de trobar-nos per sopar.

En arribar-hi, a la plaça, m'aturo per consultar el plànol i identificar, per mitjà dels referents que m'hi han dibuixat, on és la casa en qüestió. Una de les professores se n'estranya molt. Ella ha interioritzat la imatge del plànol. El pot consultar mentalment. Mentre circulem per la carretera, ha anat contrastant el camí amb el mapa "fotocopiats" en el seu interior.

La meua forma d'anticipar el trajecte és una altra: de la informació del plànol passo a la meua experiència de conductor, a les carreteres que conec. Quan arribo al poble, em trobo sense instruments d'experiència i llavors he de consultar el plànol per donar sentit al que tinc davant els ulls. La professora, evidentment, tindria el mapa interioritzat i aniria seguint-lo.

Algunes persones anticipen visualment. Construeixen una imatge plàstica, la interioritzen i, a partir d'ella, s'orienten.

Personalment, em costa força retenir amb precisió un plànol al cap, en especial quan el puc dur a la butxaca i consultar-lo si ho necessito.

a.3.- L'experiència evocada.

Davant el plànol jo vaig a buscar en la meua experiència altres vegades que he recorregut un camí similar. Hi trobo referències, a partir de les quals anticipar el que faré, on giraré, com ho faré per recordar-me'n, ...

Estic visualitzant quelcom del plànol, elements lligats amb sensacions i records. També em parlo a mi mateix i m'explico el que faré, on, quan, etc. però el referent que em dona seguretat, que em permet anticipar el camí i sentir-m'hi segur és l'experiència recordada.

L'Educador, amb els seus propis llenguatges, comparteix l'anticipació amb l'Educand. Una explicació visual del que farem, o de la tasca que demanem, no necessàriament abocarà a una anticipació paral·lela també visual. Segurament hi haurà Educands que necessitaran fer-ne una traducció als seus propis registres, els que els donen seguretat.

b.- El temps i el context d'anticipació.

Per anticipar no cal gaire temps, però en cal. Necessitem fer existir el procés, posar-lo davant els ulls, reflexionar-lo. No fos cas que condicionés la direcció de l'aprendre i la duqués cap a experiències i adquisicions ben poc desitjables.

L'Educand necessita silenci, un medi tranquil, temps, per considerar l'anticipació. A l'aula, em sembla decisiu que el professor hi dediqui la seva atenció a anticipar el que farem, com ho farem, amb quins instruments i quines finalitats.

En grup, tenim a més l'oportunitat de compartir l'anticipació, de comunicar-nos-la, de la mateixa manera i potser al mateix temps que ens ajudem a dissenyar estratègies i a descobrir recursos.

Però, d'una manera especial, em sembla importantíssim, sobretot si els seus resultats no són gaire brillants, que l'Educand prengui consciència del seu procés d'anticipació, de com ho fa, amb quins llenguatges, ... Proposar una tasca i passar de llarg d'aquest procés, cosa més aviat habitual, ens pot portar a lectures i intervencions desenfocades; amb tots els maldecaps que això pot significar.

c.- Anticipar els mitjans en relació amb les finalitats.

Els Educands tendeixen, suposo que per raons de caire cultural, apreses, a anticipar més els productes que els processos. Cal fer un dibuix, resoldre un problema, escriure al dictat, ... La resta, que és gairebé tot, queda en la foscor.

Anticipar com escriurem, de quina manera resoldrem un problema o realitzarem un resum, per exemple, em sembla una tasca que pot tenir un bon rendiment pedagògic. Crec que és específicament en aquest punt del procés on convé introduir l'aprenentatge de procediments i la descoberta de recursos.

E.11. 39.- (Abril de 1995)

Diverses persones m'han demanat ajuda per preparar uns exàmens d'oposició al Cos de Professors de Secundària. En cap cas he pogut apreciar una intenció decidida d'anticipar com ho farien per assolir l'objectiu d'aprovar. Volien informació, llibres, apunts i altres coses per l'estil.

Em sembla un error estratègic considerable. Cadascú té les seves necessitats i recursos, el seu temps, la seva forma de treballar, el seu entorn familiar, ... i sobretot els seus coneixements de sortida. Per tant, cadascú arranca des d'un punt del procés.

Em sembla que si els opositors anticipessin bé l'ús que volem fer dels seus recursos disponibles, d'acord amb la finalitat que es proposen, guanyarien temps i eficàcia. I, a més, benestar personal.

Ho dic per experiència: sol ser més pràctic anticipar el que em demanaran i com hi contestaré, que no pas posar-se a estudiar temes i temes fora del *projecte* de superar l'oposició.

Anticipar i motivar-se són dues activitats personals que van molt lligades entre elles i amb els objectius que hom persegueix. L'Educador n'afronta una o altra segons els objectius de l'Educand i la lectura de la situació en la qual es fonamenta.

En qualsevol cas, penso que es tracta de dos processos que és convenient avaluar, en el sentit de comprendre i ajudar a comprendre com són executats i de quina manera influeixen en l'èxit del que es proposa l'Educand.

Avaluem la motivació preguntant-nos per quina mena de valència té l'objectiu. Es tracta de quelcom desitjat? O de quelcom que volem evitar? L'hem precisat el suficient com per

fer-lo avaluable? Es troba en mans de l'Educand? ... A part d'això ens interessa considerar amb quins llenguatges es motiva la persona i quins models de motivació articula. El dictador interior, l'evitació, ... ja hem vist que ens porten sovint al desànim o a la tensió exagerada.

Avaluem l'anticipació considerant llenguatges i pronòstics d'èxit. Explorem fins a quin punt l'Educand disposa dels recursos convenients. Si pot generar una acció personal d'autoregulació, ...

El que pretenem, en síntesi, és convidar l'Educand a fer-se càrrec de la seva motivació, a conèixer-ne l'existència i la seva capacitat per governar-la; alhora volem facilitar en l'Educand experiències d'èxit en els seus projectes: anticipacions positives, acabades en una sensació de força i capacitat personal.

11.6.2.-Millorar les estratègies.

Les estratègies que l'Educand executa condicionen l'èxit dels seus projectes. Si són adequades, l'avaluació que en farà segurament li facilitarà un posicionament més estimulador i motivador.

A la inversa, una anticipació acurada pot millorar les estratègies d'acció i, de passada, el resultat que se n'obtingui. A vegades una motivació més saludable i adient comporta una modificació del procés d'aprendre cap a maneres de fer més agradables i útils.

L'estratègia eficaç, encertada, apareix quan l'Educand obté l'objectiu que es proposa, amb sentiments agradables, positius, que impulsen el creixement i la recerca en el futur, la qual cosa sol manifestar-se força bé en els seus productes i resultats i en l'avaluació que ell/a mateix/a en fa.

a.- Identificar l'estratègia eficaç.

El primer pas que fa l'Educador es dirigeix cap a comprendre i descriure l'estratègia que executa l'Educand, per assolir l'objectiu que ell valora. Si la tasca li suposa un esforç exagerat, si no obté els resultats volguts, si els sentiments no són positius, si el treball provoca neguit, buidor, desànim, ... començo a pensar que potser realitza alguna estratègia que li està embolicant la troca.

Quina? Aquesta és la qüestió. Com la detectarem? El meu procés és el següent, amb totes les anades i vingudes que puguin produir-se a l'hora de posar-lo en pràctica:

a1.- **Apareix un resultat o algun altre indicador de desencert o manca d'eficàcia.** És el primer pas, el punt d'arrancada. A partir d'aquí, la nostra feina se centra en aclarir, definir amb precisió, el que està passant.

Potser es tracta d'un resultat. Llavors engrunarem els productes i intentarem detectar quin és en concret el resultat que no s'assoleix. Potser es tracta d'un comportament. Llavors afrontarem aquest àmbit i procurarem fer-ne una descripció detallada. Potser el que ens planteja l'Educand és quelcom interior, lligat a les seves creences i sentiments, quelcom difús, per regla general expressat en llenguatges conceptuals o molt tous, o amb supressions guixudes.

L'objectiu compartit amb l'Educand ens marca la línia d'ajuda. Sense perdre'l de vista, recollirem aquelles informacions que ens la faciliten i ens poden orientar. Ens farem preguntes com aquestes: Quin és el problema? De qui és? Quin significat té? Com s'ha generat? Com és manté?

...

a.2.- Formular un objectiu.[9.5]

L'Educand se sent incòmode. Vol quelcom que no li surt, que no aconsegueix assolir. Molt bé. Ara la qüestió és definir bé el que pretén, o el que necessita. L'objectiu i els valors que el recolzen apareixen com el punt de referència per valorar l'encert de les estratègies.

Aquesta tasca de concreció i definició compartida de finalitats ens portarà tanmateix a establir unes formes de col.laboració en el projecte. Educand i Educador negociem i clarifiquem els papers de cadascun. Sabem què ens demanarem, com ens relacionarem, què esperem l'un de l'altre, ...

a.3.- Buscar l'excepció.

L'objectiu, a vegades, actua com un catalitzador. Només de formular-lo, l'Educand ja en té prou per dissenyar la seva forma personal d'assolir-lo.

El "problema" o la "dificultat" no m'interessen gaire en sí mateixos; m'interessa molt més poder descriure com s'ho fa la persona per superar l'obstacle. Em centro en situacions en les quals el "problema" o la "dificultat" desapareix, no hi és. Aquesta és l'experiència que al meu entendre val la pena examinar amb calma i ganes de comprendre.

Encara que sembli estrany, sempre sol existir. A vegades partim del pressupòsit de la no existència de solucions: "*Sempre*" estem distrets; la Història no m'ha agradat "*mai*"; ... i llavors, lògicament, no podem copsar l'excepció que podria oferir-nos els recursos que necessitem.

Ens podem haver equivocat en la formulació de l'objectiu i llavors semblarà que no la trobem. En qüestionar de nou on anem, podrem reiniciar la recerca de l'excepció. Els objectius negatius, els massa ambiciosos, fora del nostre poder, ... evidentment no s'han assolit en el passat. Ni, probablement, són assolibles en el futur, tal i com els tenim formulats.

Diem-ho d'una altra manera. L'Educand ja ha arribat, practicament sempre, a l'objectiu que es proposa. No se n'ha adonat. Però en la seva experiència hi ha el pòsit de l'èxit. Ajudar-lo a trobar-lo sol ser una feina engrescadora i molt útil.

És molt improbable que l'Educand que odia les Matemàtiques no n'hagi fruit alguna vegada, en algun moment determinat i amb un contingut concret. És el que m'interessa descobrir i, encara més, ajudar a descobrir.

A vegades convé fugir dels contextos acadèmics i anar a buscar l'excepció en altres àmbits, especialment els d'aprenentatge espontani. El mateix alumne que no pot recordar una fórmula física, recorda amb molta precisió com funciona la seva bicicleta o té perfectament conceptualitzat i après el reglament de bàsquet. Em sembla que el procés d'aprendre està obert, en altres contextos i amb altres continguts. Per què no mirar de transferir-lo a l'àmbit acadèmic?

E.11.40.- (Gener de 1990)

Un grup de pares estan interessats en comprendre per quines raons els seus fills no obeeixen. Es mostren tossuts, rebels, diuen. I em demanen que dediquem

unes hores a comprendre el fenomen. Em sembla que és un aspecte de la vida familiar d'una rellevància evident.

El grup es compon d'unes seixanta persones, pares i mares d'un centre de Primària. Els demano que es reunixin en diversos grups i dediquin una estona a contestar-se i compartir aquesta qüestió: "*Quan obeeixen els nostres fills? En quins llocs? De quina manera els parlem quan obeeixen? ...*"

En el gran grup, aporten el que han descobert: "*Els nois i noies obeeixen en uns moments determinats, en especial quan els pares no tenen pressa, estan tranquils, llavors els fills escolten el que els diuen i hi responen obeint o escoltant-los i, després, mostrant el seu posicionament personal*".

En anar treballant sobre el tema, apareixeran dos components més. Per una banda els pares, tranquils, sense pressions, poden comprendre, sense jutjar, el que els fills els manifesten i tenir-ho present. En segon lloc, quan estan bé, els pares manen d'una altra manera, diuen altres coses.

Hem qüestionat la generalització "*Els nois i noies no obeeixen*" manifestant un pressupòsit meu: "*A vegades obeeixen i a vegades no.*" D'alguna manera he fet que els pares es preguntessin per la solució, que ja tenen, no pas per aprendre una nova fórmula tècnica descontextualitzada.

El que pretenc és convidar les persones a rellegir l'experiència, reformular les seves hipòtesis de manera que integrin més informació i, d'una manera especial, més opcions d'experiència personal. Què significa obeir? Cal que les persones obeeixen cegament el que els manem? O potser n'hi ha prou demanant-los que escoltin la demanda i responguin des dels seus valors personals?

a.4.- Comparar l'estratègia de l'excepció amb la que potser és incorrecta.

Ja tenim detectada l'excepció. Ara és qüestió de comprendre l'actuació de l'Educand. Sense perdre de vista el seu posicionament i l'ordit de valors que orienten la seva avaluació.

Sovint topo amb una pseudodificultat. L'estratègia és autònoma, s'engega sola, com aquell qui diu. L'Educand és un expert. No necessita prendre consciència del que fa i com ho fa. La seva avaluació el porta a considerar que tot va bé; no cal canviar res.

Si l'interrogo sobre com funciona l'excepció em dirà que no ho sap. I em penso que és sincer, no pas mandrós. Ell maneja bé la bici i malament la Física, posem per cas. No hi veu relació. Jo sí que la hi veig, o almenys m'entossudiré en veure-la.

Qüestiono aquesta relació. Mostro la meua curiositat per comprovar quina diferència hi ha entre ambdues activitats.

Si ajudo l'Educand, comunicant les meves hipòtesis i curiositats, i reformulo bé el que em diu, anirem trobant, tots dos, que es tracta de dos processos diferenciats. Apareixerà un posicionament o una estratègia o un sistema de valors ben divers quan l'estratègia funciona i quan les coses no van tan bé. Per comparació, anem concretant l'actuació de l'Educand en cadascun dels casos. En un d'ells, la cosa no arriba a bon port, però en l'altre sí.

Els pares que esmento més amunt [E.11.39] segueixen el mateix procés. Primer identifiquen l'excepció, quan els nois i noies els obeeixen. Tot seguit comparen amb els moments que no ho fan: llavors descobreixen que estan tranquils, que tenen temps, ... i especialment que manen d'una altra manera.

L'Educador, en l'estratègia d'ajuda, insistirà sobre aquest últim punt, convidant els pares i mares a descriure i comprendre com manen ells, quines diferències perceben entre un cas i l'altre, ...

a.5.- Descriure l'estratègia.

En el capítol anterior he mostrat quatre maneres de "llegir l'estratègia"[10.4.2]. Totes quatre ens poden ser útils. Crec que cada Educador en seleccionarà una o altra d'acord amb les lectures prèvies que hagi fet a l'entorn del procés que desenvolupa l'alumne.

El que pretenem aquí, en la nostra intervenció d'ajuda, és precisar l'estratègia correcta, la que ajuda l'Educand. Volem arribar a una imatge compartida de la seva actuació encertada.

Normalment començo posant atenció al context; intento esbrinar quan, on, amb qui, de quina manera, amb quins recursos, ... l'Educand inicia l'experiència i la desenvolupa. Hi ha accions senzilles i espontànies a l'aula, i gairebé impossibles en altres entorns. Alguns moments són propicis per llegir o imaginar; altres més aviat és oportú dedicar-los a tasques completament diferents. I això depèn de la percepció de l'Educand, més que de les condicions, diem-ne, objectives.

En segon lloc afronto les conductes externes, allò visible. L'Educand prepara els materials, llegeix, escriu, fa servir la calculadora, En aquest punt m'interessa especialment arribar a una descripció el més detallada que puc dels seus macrocomportaments. L'ajudo a revisar els detalls. En la verbalització anem omplint supressions, adonant-nos de les circumstàncies, les petites accions que ens porten d'una activitat a una altra. Estic intentant facilitar en l'Educand una recerca del que fa autònomament, potser sense adonar-se'n.

E. 11.41.-

- *M'agradaria compartir amb tu el que fas quan escrius al dictat. Potser t'ajudarà a fer-ho millor. D'acord?*

- *D'acord.*

- *A veure, tu estàs en un lloc i t'estan dictant un text. Voldries pensar en un lloc concret i una persona també concreta que t'està dictant?*

- *Si.*

- *Ja ho tens? Saps on ets i qui dicta?*

- *Si.*

- *Imagines el paper, el llapis, ...*

- *Si, ja ho tinc.*

- *Ara escoltes una frase. Què fas?*

- *Estic escoltant.*

- *Molt bé, escoltes, i ...*

- *I l'escriu al paper ...*

- *Primer escoltes la frase i després l'escrius. Tot seguit? No fas res pel mig, entre escoltar i escriure?*

- *No ho sé. Crec que no.*

- *Prova d'aturar-te abans d'escriure. Escoltes la frase i prou. Tens el llapis a la mà, ... Jo diria que estàs fent quelcom.*

- *Estic repetint la frase.*

- *Dintre el teu cap t'estàs repetint la frase.*

- *Miro com s'escriu.*

- *Dient-te la frase dins el cap descobreixes com s'escriu. Te la dius diverses vegades fins que saps com s'escriu.*

- *Em penso que sí.*

- *Te la vas repetint fins que n'estàs segur de com s'escriu.*

- *A vegades sí a vegades no. A vegades l'escriu sense pensar, perquè tinc pressa. Em diuen una altra frase i l'he d'escriure i ...*

- *Escrius la frase sense estar-ne segur.*
- *A vegades.*
- *A veure si ho he pogut entendre bé. Escoltes la frase, te la dius dintre el teu cap i l'escrius. A vegades n'estàs segur de com cal escriure i a vegades no. Però tens pressa i tires pel dret: escrius com et sembla millor i passes a la frase següent.*
- *Si, així ho faig.*
- *M'agradaria que escrivissis una frase, la que tu vulguis, però que n'estiguis ben segur d'escriure-la bé.*
- *Home, una de fàcil, ... (Escriu una frase senzilla, amb seguretat).*
- *Bé, aquesta frase l'has escrit bé. T'hi jugaries el que fos que està bé?*
- *I tant.*
- *Què ens hi juguem?*
- *El que tu vulguis. (L'Educand somriu, satisfet, sabent-se poderós.)*
- *D'aquesta frase n'estàs segur.*
- *Home, és fàcil, ...*
- *Com ho saps que està ben escrita? És a dir, tu pots comprovar que aquesta frase és correcta. Com ho fas?*
- *La sé.*
- *La saps. Quan escoltes aquesta frase al dictat, tu te la dius dintre el teu cap, ...*
- *No cal. Surt sola. La sé.*
- *En canvi les altres, les que pensaves abans, te les deies dintre el cap, abans d'escriure-les.*
- *Sí.*
- *Aquesta no necessites dir-te-la.*
- *Sí.*
- *Penso que hi ha frases que necessites dir-te i frases o paraules que ja les saps, et surten soles. Com aquesta, per exemple?*
- *A vegades només me'n surt un tros de la frase. Hi ha paraules que no em surten.*
- *I llavors com ho resols? Què fas quan no surten?*
- *Miro d'endevinar-les. Provo a veure si em surt, ...*
- *I surt?*
- *A vegades sí, a vegades faig moltes errades.*
- *Has escrit una frase sense errades. (Li mostro la seva frase.)*
- *Però és molt fàcil.*
- *Tu diries que a tothom li resulten fàcils les mateixes frases?*
- *No, crec que no. Cadascú en sap unes quantes, ...*
- *Tu saps escriure aquesta frase.*
- *És fàcil, aquesta.*
- *En podries escriure una altra de fàcil, com aquesta?*
- *Sí, és clar, ... (L'escriu)*
- *No sé si ho sabràs fer, però et vull demanar una altra cosa: escriu una frase difícil, ...*
- *Ostres! (Apareix un moviment ocular anàrquic, descontrolat, d'un registre a l'altre)*
- *...*
- *Per què no me la dius tu?*
- *D'acord. (I li dicto una frase "impossible". L'escriu amb algunes errades. Li demano que marqui les paraules de les quals està segur i esborri les que li suposen dubtes. Ho fa.)*
- *Aquestes dues paraules et porten dubtes.*
- *No les sé.*
- *Jo crec que potser sí les saps i les pots escriure bé. O potser no. Caldrà comprovar-ho. Com ho podríem fer?*
- *No sé.*
- *(En silenci, escric les paraules dubtoses en versions ortogràfiques diverses, una d'elles correcta.) Mira aquestes paraules i indica la que t'agradi de cada llista, la que et cau bé.*
- *... (Assenyala les dues grafies correctes)*

- Ara et demanaré una altra cosa. (Escriu una frase fent servir les dues paraules anteriors en versió incorrecta). Mira aquestes dues frases. M'agradaria saber què tens ganes de fer quan les llegeixes.

- Corregir aquestes dues paraules.

- Fes-ho, et sentiràs millor.

- Ara les paraules lliquen amb les que portes escrites dintre el cap.

- Sí.

- (Escriu una frase senzilla i coneguda per ell, amb dues errades ortogràfiques i l'hi mostro. Sense que jo li digui res, corregeix els errors.)

- Ara et dictaré una frase. Et demano que no l'escriguis fins que jo t'ho digui. Entesos?

- Entesos.

- (Dicto la frase. El noi inicia una recerca interna en registres diversos, anant de l'un a l'altre. Observo senyals d'intranquil·litat.). Em penso que no n'estàs segur de com cal escriure aquesta frase.

- Tinc dubtes amb una paraula.

- Només una?

- Sí.

- Les altres les "veus" clares dintre el teu cap?

- Sí.

- Escriu les que sàpigues amb seguretat.

- (Apareix la frase correcta amb un buit.) Un moment, ara la sé.

L'escric?

- La saps bé?

- Sí.

- Endavant.

- (Escriu correctament la paraula). Ja està.

- D'acord. Ara jo voldria que t'adonessis molt bé de com ho fas per escriure correctament.

- És que no ho sé.

- Provarem a veure si ens surt una altra frase. D'acord?

- Primer jo dicto la frase. (Ho faig) És una mica difícil.

- Sí que ho és, ...

- Ara mira si la pots escriure mentalment.

- Ja la tinc.

- Tota? Totes les paraules?

- No, n'hi ha una que no la sé bé.

- La veus poc clara, una mica borrosa, ... ?

- Sí.

- Aquesta no l'escriguis. L'aprendrem després.

- Escriu les que sé?

- Endavant.

- Ara aprendrem la paraula que ens falta.

- ...

- Escriu-la.

- I si m'equivoco?

- Escriu-la de moltes maneres, totes les que puguis.

- (Escriu la paraula de tres maneres, totes incorrectes.)

- Quina t'agrada d'aquestes tres?

- Aquesta.

- (L'escriu jo.). Així?

- Sí.

- Segur.

- Crec que sí.

- (Escriu una frase amb la grafia incorrecta) T'agrada aquesta frase?

- Sí.

- Ara voldria ajudar-te a aprendre una paraula nova. (Llenço els papers a la paperera). A vegades dintre el cap hi tenim errors, hem enregistrat malament les paraules. Cal corregir el que tenim al cap.

- (Torno a escriure la paraula dubtosa, però ara amb l'ortografia correcta.) Mira-la bé durant uns segons.

- (Ho fa)

- Ara mira-la dintre el teu cap.

- (Aixeca els ulls i visualitza. Elimino el paper de la taula.)
- Ara ja la saps, per sempre.
- A veure si no se m'oblida.
- La tens a dintre el cap, és teva. Prova de mirar-la dintre teu. La veus?
- Perfectament.
- Ara escriu-la damunt el paper, però tal com l'has escrita abans.
- (Escriu, amb dificultats, la paraula amb l'ortografia incorrecta.)
- Ara escriu-la correctament.
- (El traç és molt més segur)
- Què tens ganes de fer ara?
- Tinc ganes d'esborrar aquesta (la incorrecta).
- ...

Si observem com escriu al dictat aquesta persona, segurament ens quedarem amb els comportaments externs. Veurem que escolta, escriu, esborra, corregeix, ... No m'estranyaria gens que ens trobéssim amb un fet: no es dona temps per reflexionar sobre l'ortografia de les paraules i avaluar fins a quin punt la coneix. Escriu al ressó del medi. Vindrà una altra frase.

De la conducta externa, observable, per mitjà de la verbalització, miro de passar a les conductes interiors, invisibles. Els microcomportaments me n'indiquen algunes. És fàcil equivocar-se en la seva lectura. Un moviment ocular, el color de la pell, el ritme respiratori, la posició física en el seient, ... són indicadors polivalents. Admeten lectures molt diverses.

Opto per oferir hipòtesis a l'Educand: li manifesto el que jo penso. Crec que és un bon mitjà per enfocar l'atenció cap a l'experiència. Comunico en primera persona. Manifesto la meua representació mental: no pas la realitat objectiva.

M'interessa assolir una descripció de l'estratègia eficaç. El noi [E.11.41] escriu paraules i frases amb seguretat. Les anomena "fàcils". Són les que posseeix i darrera les quals s'amaga, en l'experiència, una estratègia amb bona rendabilitat pedagògica.

Estem treballant en un context concret: el dictat. L'Educand no té temps per qüestionar l'ortografia de les paraules que no coneix o que li porten dubtes. La velocitat és controlada per la persona que dicta; el tipus de paraules i frases també. Possiblement l'Educand espera, o tem, la correcció posterior de l'Educador, ...

L'Educand usa dues estratègies, una amb els mots i frases que coneix, i una altra per afrontar els que li porten dubtes. La primera em sembla encertada: la segona no.

És probable que l'Educand hagi après una manera d'escriure i de tenir cura de l'ortografia del text que no li serveix de gaire: subvocalitza, es parla a si mateix, comprova si la paraula sona. Arribarà sovint a una situació insoluble, de dubte. Llavors resol la qüestió intentant endevinar la grafia: és a dir, no aprèn la paraula o el gir que necessita. Quan se la torni a trobar, repetirà la vivència de dubte i es posicionarà anticipant la inseguretat en el resultat. Seguirà sense aprendre.

En aquest cas, he qüestionat la generalització, buscant una frase en la qual l'Educand se sent competent i segur. Ahora he treballat en la direcció de la "part pel tot". M'interessa que conegui bé el procés d'aprendre una paraula, que l'Educand el posseeix i el pugui regular a voluntat.

Em sembla que l'estratègia eficaç, per a aquest educand, seria aquesta, en el projecte d'escriure al dictat:

- a.- Escolto una frase parlada.
- b.- Me la repeteixo interiorment.
- c.- Visualitzo la frase escrita i avaluo la meua capacitat d'escriure-la bé: separo allò que sé d'allò que em cal aprendre.

d.- Escric la frase en el paper, deixant en blanc els "dubtes", els elements que no aconsegueixo "escriure" mentalment amb seguretat.

e.- Afronto *alguns* dels "dubtes" i en faig una construcció interior correcta per tal de resoldre'ls de cara al futur.

És evident que el procés no serà útil en tots els continguts ortogràfics. Visualment no podem amb facilitat destriar la grafia "si" de "shi". Per a aquest problema caldrà modificar l'estratègia. No n'hi ha prou amb la visualització; es necessita a més un treball de reflexió a partir del coneixement de la llengua.

Imaginem però que l'Educand visualitza bé i que el que el molesta i el porta a la incorrecció són qüestions que demanen una aplicació de normes o conceptes. Ens trobarem tanmateix en el repte de descobrir l'estratègia que funciona. Per exemple, li demanarem que escrigui una frase on aparegui la grafia "shi", i vers la qual se senti segur. Potser caldrà buscar-la en un llibre o en algun altre lloc, o partir d'una frase col·loquial. Llavors podrem anar descrivint i compronent l'estratègia rendible, d'expert, que l'Educand pot posar en marxa.

A l'escola disposem d'un recurs fabulós per ajudar a aprendre i millorar estratègies: al grup-classe [9.1.5]. En el treball col·lectiu les persones podem compartir les nostres solucions. És poc probable que un problema no hagi estat resolt per ningú d'un grup. Posar en comú les estratègies sol ser una manera poderosa d'ajudar els Educands en l'autoorientació i l'autorregulació dels seus processos. Per a l'Educador és una font de recursos i de descoberta extraordinària.

Abans d'una tasca, el grup-classe pot compartir anticipacions d'estratègies de tot tipus. Podem començar per plantejar l'experiència i demanar al grup que comuniqui formes de desenvolupar-la. Apareixerann estratègies ben diverses i originals, relacionades amb les preferències cerebrals de cadascú i amb estils d'evocació concrets. Els Educands generalment aporten cadenes d'accions que l'Educador o els companys ajudaran a concretar i descriure.

E.11.42.- (Novembre de 196)

Fa un parell de mesos, la Glòria, 11 anys, va acceptar la proposta dels seus pares per rebre ajuda en un projecte molt interessant per ella: tenia por, a estar sola, a la foscor, ... una por difosa, per a ella, que l'atenallava i la feia sentir malament.

Actualment la por ha desaparegut. Vàrem buscar l'estratègia adient i, segons la Glòria i els seus pares, ha anat bé. La Glòria, ara, pot fruit de moltes situacions sense por, tranquil·la, com ella desitjava.

La demanda actual és una altra. A la nit, sistemàticament, cap a les dues de la matinada, es desperta i li costa adormir-se. Crida la mare i la necessita per tornar a adormir-se. És un fet reiteratiu i pesat que molesta a totes dues.

Explorem l'estratègia de la Glòria.

Es desperta.

Crida la mare.

La mare, molesta, hi acudeix.

La Glòria no s'adorm.

La mare es posa nerviosa. Necessita descansar.

La Glòria demana a la mare que es quedi amb ella.

...

Són els macrocomportaments, molt visibles. La mare i la Glòria estan d'acord en aquest procés. El perceben de manera força unívoca.

Seguim treballant sobre l'estratègia i, a poc a poc, sorgeixen informacions molt més valuoses per orientar l'ajuda.

*La Glòria es desperta.
Procura tornar-se a adormir.
No ho aconsegueix.
Se sent sola i pensa que vol cridar la mare però sap que es molestarà.
Insisteix per adormir-se de nou.
Evidentment, es desperta, cada vegada més inquieta.
Crida la mare.
La mare, molesta, hi acudeix.
La Glòria se sent malament davant els missatges de la mare.
Li costa més adormir-se.
Demana a la mare que es quedi amb ella.
La mare no vol, creu que no ho ha de fer.
La Glòria insisteix, plora, ...
La mare es posa al llit de la Glòria, incòmoda.
La Glòria es tranquil·litza i, ara, es pot adormir.
...*

El que desitja la Glòria és poder-se adormir, pel seu compte, sense haver de molestar la mare. El problema és que està executant una pauta que no li facilita el que busca.

1.- Es posiciona anticipant el fracàs. Tem no adormir-se i haver de cridar la mare.

2.- Procura adormir-se voluntàriament. Cada vegada que se sent desperta es va inquietant de manera que no es relaxa per adormir-se.

Però, a l'hora d'anar a dormir, la Glòria no té cap dificultat. S'adorm amb total naturalitat. Examinem la pauta.

1.- La Glòria es posa al llit després d'acomiar-se del pare.

2.- Crida la mare.

3.- Rep la seva carícia de bona nit.

4.- Necessita el llum encès, cosa que la família accepta bé.

5.- Es tapa d'una manera determinada.

6.- S'adorm.

Proposo a la Glòria aprendre a adormir-se. Anticipem l'execució contextualitzada de la pauta correcta, la que li facilita adormir-se, a les dues de la mateinada, quan tothom dorm a casa, no hi ha sorolls ni llums encesos.

b.- Aprendre una estratègia nova.

b.1.- Reconstruir estratègies.

Quan aconsellem els Educands, sovint el que els trametem són procediments, no pas estratègies [6.3.3]. L'Educador descriu una manera de fer, una tècnica, un macrocomportament.

Alguns d'aquests procediments són necessaris. Hi ha accions i experiències les quals només aboquen a bon port si tenim presents alguns procediments fonamentals. Si manejo fang m'anirà molt bé que un expert me'n comuniqui els procediments i trucs més adequats. Seré més hàbil i podré anticipar resultats més satisfactoris. A l'hora d'usar el diccionari va bé conèixer-ne alguns trets i formes de fer que ens estalviaran temps i facilitaran el nostre projecte de trobar la paraula que necessitem.

En un Institut de F.P., una professora expressa el seu desconcert quan, després de mostrar-los com es fa un petinat, els alumnes el realitzen de maneres tan poc ortodoxes. El procediment sembla el mateix per a tots. Cadascú l'ha construït interiorment, amb l'ajuda de la professora. A l'hora de realitzar-lo, apareixeran les preferències cerebrals de cadascú, els errors comesos en l'evocació, ...

b.2.- Integrar el procediment en les estratègies.

El procediment que m'ofereixen serà interpretat per mi: potser el trobaré inadequat i en buscaré un altre. No tots els procediments em són útils. N'hi ha que lliguen amb les meves estratègies inconscients, n'hi ha que em demanaran un esforç de concentració exagerat; altres em resultaran gairebé irrealitzables.

Penso que és bo que l'Educand incorpori el procediment traduïnt-lo d'acord amb la seva experiència i els seus models de pensament i acció. És llavors quan s'integra en una estratègia que desenvolupa un projecte personal.

E.11.43.-

Estem vivint en un macrosistema carregat d'informació, demandes d'atenció, estímuls externs abundantíssims. És difícil trobar moments de silenci que ens facilitin l'autodirecció i l'avaluació personal dels nostres projectes.

Els Educands sovint es troben amb dificultats per governar el seu món intern i dirigir l'atenció cap a allò que els pot ajudar a créixer i sentir-se poderosos i capacitats.

A les aules i fora de les aules, les persones sovint tenim dificultats per generar atenció conscient i concentrada. Tot i això, estar atent sol veure's com una aptitud gairebé innata, depenent de la voluntat de cadascú.

Algunes persones executen estratègies altament rendibles pel que fa a l'atenció: produeixen molt, amb bons sentiments i en períodes de temps relativament curts. Altres, en canvi, necessiten molt temps, produeixen poc, es fatiguen en excés i normalment acaben amb un sentiment de buïdor força desagradable.

Es pot aprendre a estar atent? Crec que sí. El que passa és que no es tracta tan sols de conèixer un procediment i executar-lo; tant de bo fos així. Es tracta d'una estratègia, hi ha una finalitat personal, una forma concreta de concentrar l'atenció, una direcció de sentit que cadascú establirà.

M'agradaria descriure un procés per ajudar a aprendre o millorar l'estratègia d'estar atents. Donaré per suposat que la persona s'ha posicionat d'una manera mínimament saludable i positiva; que té un mínim de sentit per a ella això d'estar atent, aprendre bé, i sobretot estalviar temps i esforç.

En primer lloc proposo al grup un objectiu didàctic: pretenc quelcom, per exemple, que els Educands, després de l'experiència, hagin construït un concepte o tinguin memoritzada una informació útil.

Començo, per tant, fixant la diana, on volem anar, per tal que l'avaluació sigui possible i l'Educand pugui comprovar fins a quin punt ha avançat i quins aspectes necessita precisar o millorar.

El segon pas serà la percepció: escoltar, mirar, conversar, tocar, ... Es tracta d'estar pendent dels missatges externs que ens poden ajudar a construir allò que tenim previst construir.

Ara ajudaré els Educands a evocar el constructe. Compartirem junts quina mena de coneixement han bastit interiorment. Alhora anirem completant els elements que puguin faltar. El metamodel lingüístic, en aquesta tasca, esdevé molt pràctic [8.4].

Alguns Educands necessitaran més imatges, altres més paraules i explicacions, altres més experiència. Cadascú podrà anar descobrint quin tipus de missatge extern l'ajuda en la seva construcció. Com que l'Educador difícilment els utilitza tots promouré l'ajuda mútua, l'intercanvi de constructes verbalitzats.

Alguns Educands "reveuran" el contingut, altres se'l podran explicar interiorment, altres se sentiran realitzant accions, ... l'important, per mi, és que explorin el constructe.

Per a això, faig demandes d'aquest estil:

En la direcció 1 [9.7]:

- Tens una imatge clara, amb colors?
- Què imagines?
- Per recordar aquesta informació què veuràs?
- T'ho pots explicar?
- Podries explicar-ho a una altra persona?
- ...

En la direcció 2:

- Com ho faràs?
- Com recordaràs com es fa?
- Què et dius a l'hora de fer-ho?
- Com t'hi sentiràs fent això?
- ...

En la direcció 3:

- Quan usaràs el que has après?
- Què pots fer amb el que has après?
- Has aclarit algun concepte nou que no tenies clar?
- ...

En la direcció 4:

- Com ho has posat a dintre el teu cap?
- Què t'ha recordat?
- Per explicar-ho, quina imatge et serviria?
- ...

c.3.- Experiència de l'estratègia-

Em sorprèn molt la velocitat amb la qual una estratègia esdevé inconscient. Quan un Educand la incorpora i la veu útil, per mitjà d'unes quantes repeticions, no gaires, esdevé automàtica. L'Educand que he esmentat abans [E.11.40] aconsegueix desenvolupar el procés adquirit, de manera espontània, abans d'acabar l'entrevista. Ho he pogut comprovar en aquest cas i en molts d'altres.

Em modificar l'estratègia l'Educand genera una espècie d'impuls: veu possible i assequible allò que abans no ho era. El posicionament i l'anticipació canvien radicalment. Em sembla una experiència comparable a la que viu una persona en descobrir, potser per atzar, una drecera. Ha anat d'un lloc a l'altre moltes vegades, seguint un determinat trajecte. Si descobreix un itinerari nou, que li estalvia bona part del camí, l'incorporarà sense necessitat de massa repeticions.

El decisiu en l'adquisició, penso, depèn de dos fets, els quals convé avaluar amb calma, i amb una dosi considerable de prudència:

a.- *L'Educand s'ha construït interiorment l'estratègia*, l'ha adaptada als seus esquemes i pautes, l'ha integrat. A vegades això no passa, encara que ho sembli. L'Educand diu que entén l'estratègia, el com li convé regular el seu procés, però, de veritat, n'ha fet un constructe que no li és útil. Es tracta d'una introjecció, no pas d'una descoberta i assimilació de recursos.

b.- Convé que *l'Educand se'n faci càrrec de l'estratègia*. No li oferim una vareta màgica; li oferim un recurs. Per dir-ho d'una altra manera: en cap cas pretenem donar-li una solució magistral per aconseguir el que vol; li volem aportar un recurs, una opció nova, que ell gestionarà. Per aquesta raó, crec important que l'Educador avalui fins a quin punt l'Educand disposa d'una opció nova i eficaç, per a ell, en el seu model del món, a l'hora d'escollir el seu procés d'aprendre.

E.11.44.- (1985)

Alguns alumnes, per poder llegir còmodament en veu alta, necessiten molt temps, un temps exagerat per processar interiorment el text i comprendre'l abans de dir-lo.

N'he ajudat alguns. Són nois o noies que executen una estratègia errònia: passen del text escrit al parlat sense donar-se temps per comprendre. En les entrevistes d'ajuda podem facilitar-los el temps que calgui. Llavors llegeixen sense angúnies: fan una lectura silenciosa, comprensiva, i, després de sentir que comprenen, diuen el text.

En alguns casos hem hagut de demanar a l'escola que no els fessin llegir en públic durant un període. La situació habitual els portava a no poder escollir l'opció de lectura que necessitaven. Avorrien el grup, es posaven nerviosos, ... En canvi, fora de l'aula, a casa, podien optar per practicar el procés de lectura en veu alta que els permetia una emissió clara i entonada del text.

En poques setmanes han incrementat la seva velocitat de lectura en veu alta, i lògicament la seva entonació. Es tractava d'una estratègia incorrecta. Estaven pendents de traduir el text escrit en text parlat, sense comprendre'l, cosa que feien molt bé en la lectura silenciosa.

En reexaminar l'estratègia que ara utilitzen ens adonem que cap d'ells ha fet servir la nostra: tots se n'han inventat una, amb algunes de les nostres aportacions, però amb adaptacions i correccions molt intel·ligents i originals.

11.6.3.- Examinar el model d'avaluació.

El model d'avaluació que cadascú executa per orientar la seva activitat em sembla quelcom central en tot aquest procés d'intervenció que pretenc descriure. Les persones necessitem avaluar, comprovar les nostres anticipacions, per tal de poder orientar l'acció cap als objectius que per nosaltres són importants.

Quan diem que una persona és, per exemple, treballadora, estem expressant una avaluació del seu model axiològic. Seríem una mica més precisos si diguéssim que les nostres percepcions ens han dut a considerar que aquesta persona valora el treball; entre diverses opcions, en segons quins contextos, nosaltres hem observat que escollia la de fer la feina.

Els valors no els puc percebre; els he d'inferir. L'Educand executa els seus i ho fa de forma contextualitzada. Ara i aquí, un comportament pot respondre a un valor personal o a una pressió percebuda del medi. Segons com, es necessita una força personal enorme per mostrar-se gandul o deixat, encara que pugui semblar molt senzill.[7.6]

Per fer-ho més complicat, convé tenir presents alguns fets que jo considero clars:

A.- **Els valors canvien.** Una persona, després d'una experiència, pot executar valors nous. Posem un petit exemple: Una persona ha sofert un accident de trànsit. No s'ha fet mal, però l'espant ha estat considerable. No ens estranyarà gaire que circuli més a poc a poc, que fins i tot es mostri massa prudent, ...

Si tinc set, posem per cas, valoraré molt la recerca d'aigua. Després de beure, segurament l'aigua, per fresca que sigui, deixarà de ser valorada. Llavors executaré criteris diferents per orientar la meva conducta.

L'Educand, avalua la seva experiència d'acord amb criteris i valors canviant. Una paradoxa positiva, acostuma a ser una font de canvis en el procés de valoració. Després de l'experiència i l'èxit, la persona canvia les seves anticipacions, executa valors nous.

La Glòria [E.11.41.] modifica el seu procés d'avaluació. En un primer moment el criteri que fa servir és el de comprovar si s'adorm o no s'adorm. Darrera aquesta valoració n'hi ha una altra: fer enfadar la mare o no fer-la enfadar. Després de l'entrevista la valoració apunta cap a l'eficàcia del seu procés d'adormir-se.

B.- Són sovint **inconscients per la persona.** Tots valorem i avaluem contínuament, de forma molt ràpida i automàtica. Quan ens pregunten "per què" hem decidit fer o no fer tal cosa, sovint la nostra resposta és defensiva, raonadora. No ens donem temps per explorar els criteris que de veritat recolzen i orienten la nostra actuació. El que em sembla obvi és que disposem tots d'un esquema o pauta o model o ordit de valors segons els quals el que fem i a les decisions que anem prenent adquireixen una coherència i un sentit personals.

L'enorme varietat de comportaments i decisions manifesta un cert ordre, l'execució d'uns criteris personals. El fet que els executem no implica que els coneguem bé. Els nostres valors molt sovint actuen per dirigir el viure, d'una manera autònoma, que no correspon gaire a la verbalització raonada en el solem fer.

C.- **S'articulen amb el medi, en forma d'hàbits o metaprogrames.** [10.4.2.4] M'he quedat sovint meravellat davant la saviesa orgànica d'un Educand a l'hora de valorar i decidir les seves relacions amb el medi. El seu sistema de decisions respon a una manera pròpia d'afrontar les seves necessitats. El que passa és que no sempre podem comprendre'l. Per a això cal que l'Educand també estigui disposat a comprendre'l i vulgui donar-nos permís per compartir-lo..

Penso que qualsevol persona és experta en tenir cura d'ella mateixa, en relació als entorns que viu i, no ho oblidem, als que ha viscut i com els ha viscut. Vull dir que la meua manera de resoldre necessitats i projectes és la millor que conec, la que he podut integrar i aprendre. L'aprenentatge me'n pot facilitar de millors, més adients al que encessito i busco, més saludables. Mentre això no passi, necessito els meus supòsits, encara que no siguin gaire facilitadors per a mi.

D.- **La inferència és molt arriscada.** Ja hem mostrat que el comportament i els valors que l'orienten mantenen a vegades relacions molt complicades i no sempre racionals o racionalitzables. És a dir, davant un comportament necessitem una anorme dosi de prudència a l'hora d'inferir els valors que el recolzen.

A manera d'exemple, com un tast d'aquesta complexitat que acabo d'esmentar, m'agradaria mostrar tres grans àrees on poden recolzar les decisions que la persona va prenent, context a context.

D.1.- **La identitat.** La persona es veu a si mateixa fent certes coses i no es veu fent-ne unes altres. Segons quins tipus de llenguatges encaixen amb el que penso de mi mateix i de l'entorn on parlo. Altres no. Em costaria molt expressar-me en públic usant expressions barroeres, plenes de "paraulotes". No m'hi veig,

Hi ha persones que no accepten la possibilitat d'executar comportaments amables; ells no ho són, no s'identifiquen en aquest paper. Hi ha qui pot robar amb tota tranquil·litat i qui necessitaria realitzar un esforç immens per fer-ho.

Els Educands disposen, en el seu model del món, d'una identitat com a tals. Alguns necessiten treballar; altres no poden. Conec nois i noies que no "podrien" anar a l'Institut sense haver fet els deures proposats; altres poden presentar-se amb la feina per fer, aparentement tranquils. Algunes persones necessiten ser puntuals; altres arriben sistemàticament tard.

Tenim la tendència a valorar un tipus d'identitat pel damunt d'altres. Em penso que és un error. No crec que puguem escollir. D'identitat només en tenim una, i ens fa molta falta en qualsevol moment. Cadascú ha viscut els seus micro sistemes, la seva educació, en uns entorns determinats, i n'ha tret les seves conclusions. S'ha construït a si mateix. I, siguem optimistes, segueix executant el seu procés personal d'autoconstrucció.

E.11.45.- (Febrer de 1981)

A l'aula de vuitè d'EGB de l'escola hi conviuen un parell de dotzenes de nois i noies. És el dia dels enamorats i tenim un parell d'hores per dedicar a la Llengua. En la presa de contacte, a l'inici de la classe, m'han estat parlant de la festa que se celebra i, l'edat obliga, m'han demanat que els expliqués què era això d'estar enamorat.

Plantejo un petit col·loqui d'un quart d'hora sobre la qüestió. Aporten el que ells saben. Hi afegeixo alguna idea meua. Es crea un clima molt agradable. Cal dir que es tracta d'un grup que durant quatre cursos ha treballat molt sobre el seu propi funcionament.

Els proposo que ens dediquem a escriure cartes d'amor. No cal posar el nom del destinatari o la destinatària. Però aconsello que sigui una persona coneguda, per l'escriptor o l'escriptora, del grup o de fora.

Treballem plegats l'anticipació del text, la presentació; visualitzem el resultat; fem un petit guió orientador al ressò de la demanda del grup, ...

La majoria dels Educands es motiven per escriure la carta. Em poso a la seva disposició pel que puguin necessitar i, gradualment, anem construint un clima adient de treball.

Els productes em deixen força sorprès. En el grup pràcticament no hi ha conflictes, les relacions són agradables i valorades pels nois i noies, crec que el clima és facilitador. Tot i això apareixen alguns textos més aviat escatològics, per no dir palesament pronogràfics amb expressions clarament menyspreadores per al receptor.

L'experiència m'encurioseix i em proposo dissenyar algunes ofertes didàctiques s'ajuda. La meua reflexió i les verbalitzacions dels Educands em fan veure que ells han après a usar els contextos escolars amb una eficàcia considerable; però la seva identitat, fora de l'àmbit escolar, és tota una altra cosa. [2.4]. Alguns

d'ells no poden comprendre que el seus missatges puguin ser quelcom molest per al receptor o la receptora.

Una conversa tranquil·la, espontània, amb alguns d'aquests nois i noies m'obre els ulls. Estem vivint un moment de "destape". A les famílies els vídeos eròtics o fins i tot pornogràfics estan a l'ordre del dia. ¿Com pot un noi de catorze anys pensar que allò que a casa es troba natural i esperable no ho sigui a fora, en altres contextos?

Amb moltes altres activitats, passa quelcom semblant. Llegir, per exemple, pot ser perfectament una activitat "rara" que es fa a l'escola i prou. Algunes famílies consideren l'escolarització com quelcom secundari, que cal complir, però que no es veu important. No és estrany trobar-se Educands tan identificats amb el paper de fracassat que, davant qualsevol proposta escolar, ni es poden dignar a tenir-la em compte d'una forma seriosa i responsable, que els permeti qüestionar fins a quin punt els pot ser beneficiosa.

D.2.- **Criteris.** Quan plantegem una experiència a l'aula, és força probable trobar-se amb un Educand que pregunta: "*Sortirà a l'examen això?*". Em sembla que manifesta un criteri força evident: si la cosa és per a l'examen, caldrà posar atenció; si no hi va, ens podem quedar tranquils.

L'Educand aplica uns criteris determinats en avaluar la seva experiència: temir la feina feta, obtenir una bona qualificació, evitar que l'Educador s'enfadi, quedar bé davant els companys i companyes, ...

Molt sovint l'Educador valora el mateix que l'alumne però amb uns altres criteris. Em sembla que explicitar els referents que recolzen l'avaluació pot ser molt pràctic, per a l'Educand i per a l'Educador

E.11.46.- (Octubre de 1996)

Un grup de professors de Secundària. Estem treballant sobre aspectes del Projecte Curricular del Centre. Els sento nerviosos, preocupats, intranquils, tensos. Em dirigeixo a una professora de Ciències Naturals.

- *El que jo vull és que els alumnes aprenguin.*
- *D'acord, Roser, em sembla una bona idea.*
- *Però com ho faig?*
- *Això jo no ho sé. No t'ho puc dir, ...*
- *Ah! (Expressió de victòria)*
- *Permet-me una curiositat.*
- *Endavant.*
- *Tu dius que vols que els teus alumnes aprenguin com funciona l'aparell digestiu. Tu ho saps com funciona.*
- *És clar.*
- *I de quina manera pots comprovar que ho saps?*
- *Què vols dir?*
- *Si tu dius que ho saps, dedueixo que ho has avaluat dintre teu i has decidit que ho sabis.*
- *I tant!*
- *Si jo ara et pregunto si saps quina hora és, què em diràs?*
- *Que no.*
- *Molt bé. Tu no saps quina hora és. Vols mirar l'hora?*
- *Si, (Mira el rellotge i la diu).*
- *Tu, ara saps quina hora és.*

- Sí.
 - Com ho saps que ho saps?
 - Miro el rellotge i el sé llegir.
 - D'acord, com ho saps que saps com funciona el sistema digestiu?
 - Per què l'he estudiat. Tu, que he fet Biològiques, ...
 - Hi ha coses que la carrera de Biològiques que no saps?
 - Moltes.
 - Però aquesta la saps.
 - Sí.
 - I com comproves que ho saps?
 - Per què ho puc repetir. Ara mateix veig l'esquema, em puc tocar el coll, sento l'estòmac, ...
 - D'acord. Tu saps això i ho saps bé. I vols que els teus alumnes ho sàpiguen.
 - Sí, però no sé com fer-ho.
 - Com ho sabràs que ho han après?
 - ...
 - Tu diràs d'aquí a uns dies que els teus alumnes han après el tema.
- Com ho comprovaràs?
- Els hi faré repetir.
 - Molt bé, els hi faràs repetir.
 - És que no sé cap altra manera.
 - A mi ja m'està bé, Roser.
 - I a mi.
 - Per tant, si t'entenc bé, el que tu vols és que els teus alumnes puguin repetir la informació que els dones.
 - Suposo que sí. O no. Em penso que el que vull és que s'interessin pel tema, que el vegin important, ...

La Rosa és una professora entusiasmada amb la seva feina. I no li surt el que vol. Em sembla que els criteris que fa servir no són compartits pels Educands. Apareixen embarbussats i poc clars. Les seves decisions, probablement també ho seran. No m'estranyaria que hagués d'afrontar els maldecaps que suposa una sintonia poc adequada amb els alumnes. [9.2]

D.3.- L'Educand viu les seves creences. Potser pensa que ell és bo, intel·ligent, capacitat, Potser pensa que és gandul i que no serveix per a l'escola. La creença construeix el real. Profetitza l'experiència.

Un Educand que creu en el seu poder i la seva capacitat normalment investiga, busca, treballa sobre la creença anticipadora de l'èxit. A la inversa, un Educand amb creences limitadores, abandonarà aviat la recerca i el progrés, al més petit obstacle. Ell no serveix.

Compartir, una mica, el model d'avaluació, segurament ens ajudarà molt. Potser demanaré a un Educand que realitzi tal o qual tasca. Li oferiré recursos adients, l'ajudaré a posicionar-se, compartiré amb ell el seu model de motivació, ... i fracassarem. L'Educand, no m'estranyaria, avalua amb criteris que desconec, que no vol compartir o que no ens hem ocupat d'examinar.

E.11.47.- (Gener de 1983)

Cada dia, abans de l'estona d'esbarjo del matí, la mestra de l'Olga l'ajuda a aprendre a llegir. És el moment que tots els companys i companyes surten a jugar al pati. La mestra creu que aquest és un bon moment per estar a soles, ella i l'Olga, i ajudar-la a posar-se al nivell de tots.

És una aula de primer d'EGB. Per Nadal tots els alumnes llegeixen, segons la mestra, llevat de l'Olga. La mestra se sent còmoda i satisfeta de poder dedicar l'ajuda a una sola alumna: és l'única que ho necessita.

Passen els mesos i l'Olga no progressa. La mestra comença a preocupar-se. Insisteix en ajudar-la. Allarga una estona més el contacte. Res, l'Olga no llegeix. Els progressos són minsos, inadequats a la feina que hi dediquen.

En explorar els valors de la nena apareix l'explicació: Li sap greu sentir-se diferent, que l'hagin d'ajudar, i no poder anar al pati amb tots els amics. La mestra, pel seu cantó, pensa que el contacte de tu a tu és agradable per a la nena i que, evidentment, l'ajuda.

De fet, quan la mestra va *abandonar*, va ser precisament quan l'Olga va aprendre a llegir i molt ràpidament. En la seva sessió individual la nena estava pendent d'escurçar al màxim el malestar de ser diferent, no pas d'aprendre a llegir.

Alhora vàrem apreciar un error de procés que l'Educand no podia corregir si no li passàvem a ella la iniciativa de llegir.

Per intentar esbrinar els valors que recolzen l'avaluació, he ideat i provat una estratègia senzilla que m'agradaria comentar.

1.- En primer lloc **identifiquem una conducta que ha decidit lliurement l'Educand**. Pot ser qualsevol mena de conducta, conflictiva o plaent, admissible o inadmissible, ... però que l'Educand ha decidit realitzar, sense que ningú li ho manés ni suggerís..

2.- **Concretem la conducta elegida**. Omplim les supressions; compartim els referents; posem atenció al context; a la seqüència d'actuacions; completem les frases de la verbalització de l'Educand; demanem condicions, causes, circumstències de temps, ...

3.- Darrera la decisió hi ha uns **valors que l'orienten**. Si pregunto a l'Educand per ells, segurament no em podrà respondre. Són amagats en l'experiència. Molt pràctics però difícil de verbalitzar. Per obviar aquesta dificultat, opto per interrogar l'Educand sobre quin aspecte o quina circumstància el/la faria canviar de decisió.

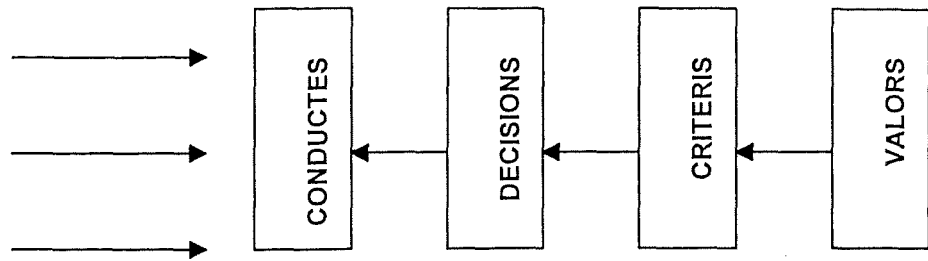
Per exemple, a un noi que habitualment no presta atenció a l'aula, li podríem demanar quines condicions caldria per tal que ell posés atenció i, per tant, pogués prescindir de la conducta que realitza i la substituir-la per una altra més adient i agradable.

No ens interessa la conducta en si mateixa; ens interessa el valor que la dirigeix. Imaginem que l'Educand anterior ens digués que estaria atent si no hagués de prendre apunts. Apareix, em sembla, un problema nou, el dels apunts i com els valora ell. Podríem seguir investigant demanant-li què caldria que succeís per tal que ell pogués prendre apunts amb comoditat. ...

Darrera cadascuna d'aquestes preses de decisió hi ha un valor que l'orienta. Seguint amb la recerca, podem anar construint una xarxa ordenada de valors. Imaginem que el darrer de tots, el més decisiu, fóra evitar la presa de pèl dels companys. Crec que, en aquest moment, tindríem uns instruments molts interessants per orientar la nostra ajuda.

Per concretar una mica més el procés voldria oferir un esquema que a mi m'orienta a l'hora de llegir els valors que recolzen i organitzen l'avaluació de l'Educand d'ell mateix, del seu medi i dels seus projectes i resultats.

Fig. 20.- Procés de valoració de l'Educand.



L'Educand es comporta d'una forma determinada en el context. Ha pres una opció. No necessàriament conscient i reflexiva. És la seva, la que concreta la seva orientació personal. Per decidir, apliquem uns criteris, escollim entre opcions, i ho fem d'una forma determinada, amb una certa constància. Elegim una opció per comparació amb una altra. Estem actualitzant un criteri.

Quan, amb l'Educand, comparem les seves opcions de conducta, podem també valorar el criteri que ens porta a realitzar-ne una o altra. Triem anar a sopar amb una persona que no ens agrada, posem per cas, aplicant el criteri de les nostres autoobligacions. Preferiríem que anul·lés el sopar i poguéssim quedar-nos a casa o anar al cinema. Però potser no podem donar-nos el dret a refusar la invitació.

Imaginem però que sorgeix una circumstància nova, valuosa per nosaltres: No ens trobem bé. Llavors aplicarem un altre criteri. Hi ha un valor superior al de complir amb les nostres autoobligacions: la nostra salut personal. Hem instal·lat un criteri de valoració diferent; ara ens referim a valors que nosaltres col·loquem en un rang superior.

La conducta ens permet inferir, fer hipòtesis sobre el procés de decisió. La decisió actualitza un criteri, el qual deriva d'un valor personal.

El mateix valor pot realitzar-se amb criteris molt diversos. Quan una persona no es troba bé i busca millorar el seu estat de salut, aplica criteris propis, més o menys compartits per altres persones, però no necessàriament els mateixos.

Un Educand es nega a dedicar hores a l'estudi i als llibres. Ens trobem davant una conducta, una opció presa, en un context determinat. Quin criteri ha utilitzat per prendre-la? Per quines raons ha escollit aquest estil de conducta? Amb quines finalitats?

Li proposem que pensi en quelcom que el faria decidir per l'opció d'estudiar seriosament. Apareixerà una alternativa de conducta, un element del context, un projecte personal, ... que el portarien a prendre la decisió oposada a la que ha pres.

Estudiem-ne el criteri, la diferència, els beneficis que proporciona a l'Educand l'element nou, potser només imaginat, que el convidaria a modificar la seva decisió.

És possible que es tracti d'un valor diferent, més important per a ell, per tant més decisiu, de rang superior en la seva estructura de valoració del món. O potser només és un canvi de criteri per desenvolupar el mateix camp de valoració.

Aclarir els valors i els criteris que dirigeixen les decisions i les conductes dels Educands ens obre tammateix el camí per resoldre conflictes de relació. Costa poc trobar situacions on les persones pretenem accomplir objectius diferents, oposats, cadascú el seu, en estructures de relació en forma de joc de suma zero. En intentar compartir els valors de l'altre, a partir dels seus criteris, podrem compartir alguna finalitat valuosa per a tots, a partir de la qual sí que és possible dialogar i posar d'acord els criteris de cadascú. Estem intentant guanyar tots, fem Pedagogia.

10.6.- Plec de conclusions.-

La intervenció d'ajuda no sempre és oportuna. A vegades col·laborem millor amb l'Educand treballant el context, enriquint-ne l'oferta, proposant experiències facilitadores, o senzillament, esperant, donant temps, mostrant la nostra confiança en la persona i els seus recursos.. Com diu el títol "*caldrà poder acceptar l'inevitable, resoldre el que és possible resoldre i disposar de la sabiduria suficient per poder copsar bé la diferència entre ambdues situacions*".

En segon lloc, cadascú gestiona alguns aspectes del seu viure i del seu aprendre que ningú més pot gestionar per ell. L'Educador intenta definir qui pot prendre la iniciativa de cada projecte, quin és el "problema" o la il·lusió de cadascú, i, alhora, quina àrea de poder té a mà. Sense oblidar la seva pròpia, les seves limitacions i possibilitats. Em sembla un error estratègic de gran volada pretendre assumir responsabilitats en relació a les quals el nostre poder d'actuació és clarament inadequat.

Fem una feina destinada sobretot a l'autocomprensió més que al diagnòstic en el sentit tradicional del terme. L'Educador està interessat en comprendre i ajudar a comprendre; no pas en classificar, jutjar, avaluar les persones.

L'Educador, el seu model del món, la seva persona, està compromès en el procés d'ajuda. No és només un tècnic que aplica recursos objectius. El seu model de comunicació, el seu pensament, les seves expectatives i profecies, tenen un pes considerable en el tipus d'intervenció pedagògica que durà a terme i, d'escriu, en el tipus d'aprenentatge que facilita.

En la intervenció l'Educador parteix d'una avaluació intencionadament positiva, centrada en els recursos i les solucions, en la metacognició i l'autorregulació dels processos, a partir de premisses que pressuposen l'èxit personal.

La seva intervenció, en el model que estic descrivint, es desenvolupa en tres direccions interrelacionades.

a.- Intenta comprendre i compartir amb els Educands el seu **posicionament** vers l'experiència d'aprendre i, si s'escau, procura millorar-lo. S'ocupa del sistema de motivació que utilitza l'Educand; l'ajuda a bastir anticipacions d'èxit, a avaluar els seus progressos, ...

b.- Actua sobre les **estratègies**. Les qüestiona i les avalua en relació als objectius de l'Educand. Li ofereix oportunitats de recerca dels propis recursos, de descoberta i coneixement dels dels altres, ...

c.- Té en compte els **valors i els criteris** de l'Educand, els referents que fa servir per avaluar el seu procés i el seus resultats.

A mesura que treballa, en àmbits molts diversificats, escoltant les persones que tenen la paciència d'escoltar-me, vaig retornant cada vegada potser amb més énfasi cap a les actituds humanistes més primerenques, que vaig aprendre fa molt temps.

Em sembla que l'**acceptació** de l'Educand, per ajudar-lo a canviar i ser més fort i poderós des de la seva autoacceptació, és una demanda o exigència inqüestionable. Si m'entossudeixo en "educar" la persona, corro el risc de no deixar-la ser, d'estimular resistències i defenses, les quals segurament no li permetran ocupar-se d'ella mateixa, acceptar el seu model del món i treballar per enriquir-lo des de la seva inevitable maduresa.

Només les persones poden ocupar-se d'elles mateixes. He preguntat molt sovint a l'Educand de quina manera vol ser ajudat. En un primer moment l'he sorprès, i no n'he obtingut una resposta d'ajuda. Li he donat temps i li he mostrat **confiança** en els seus recursos. Sistemàticament m'ha ajudat a orientar-me i amb un grau d'encert notable, la qualitat del qual sovint no he sabut copsar. Jo també necessito temps per descobrir els meus recursos i significats.

He parlat d'**empatia** amb centenars de docents, de pares i mares, d'alumnes, ... Sempre, sense excepcions, han rebut l'aportació amb una actitud molt agradable. Parlem sovint de circularitat, de veure les coses des d'angles diferents. Potser ve a ser quelcom molt similar. Es tracta de poder veure el món, sentir-lo, una miqueta, no gaire, amb els ulls de l'Educand, des del seu model del món.

12.- BIBLIOGRAFIA.-

12.1.- Principis i punts d'orientació.

- 1 AA.VV. (1985) "*Procés a l'atzar*" Tusquets. Barcelona, 1.986
- 2 ANGULO J.F.- BLANCO N. (Coord.) (1994) "*Teoría y desarrollo del currículum*". Aljibe. Málaga.
- 3 BATANAZ L.(1996) "*Investigación y diagnóstico en Educación: una perspectiva psicopedagógica.*". Aljibe. Málaga.
- 4 BAUTISTA, R. (1992) "*Orientación e investigación educativa en Secundaria*". Aljibe. Málaga.
- 5 BUBER M. (1942) "*¿Qué es el hombre?*" FCE. México. 1964. Pàg.150.
- 6 BERTALANFFY, L. (1966) "*Robots, hombres y mentes*". Guadarrama. Madrid, 1974.
- 7 BERTALANFFY, L. (1968) "*Teoría General de los Sistemas*". F.C.E. México, 1981
- 8 BERTHIER, P. (1996) "*L'Ethnographie de l'École*". Anthropos. París.
- 9 BRONFENBRENNER U. (1979) "*La ecología del desarrollo humano*". Paidós. Barcelona, 1987
- 10 CARRERAS SAEZ, J. (Coord.)(1993) "*El Educador Social*". Univ. de Múrcia.
- 11 CIREM. (1994) "*Èxit i fracàs a escolar a Catalunya*". Fund. J. Bofill. Barcelona.
- 12 COHEN-MANION, (1983) "*Métodos de Investigación Educativa*". La Muralla. Madrid, 1990.
- 13 CONTRERAS J. (1990) "*Enseñanza, currículum y profesorado*". Akal. Madrid, 1994
- 14 CHALMERS, F.A. (1.976) "*¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*" Siglo XXI. Madrid, 1.988.
- 15 EGAN K. (1986) "*Fantasia e Imaginación: su poder en la enseñanza*". Morata. Madrid, 1994.
- 16 ELLIOTT J. (1991) "*El cambio educativo desde la investigación-acción*". Morata. Madrid, 1993.
- 17 ESTEVE J.M. (1984) "*Profesores en conflicto*". Narcea. Madrid.
- 18 FABRY J.B. (1968) "*La búsqueda de significado*" FCE. México, 1977
- 19 FERRERO J.J. (1990) "*Teoría pedagógica*". Univ. de Deusto. Bilbao.
- 20 FRANCH J.- PELACH J. (1986) "*Construir un projecte d'escola*". Eumo. Vic.
- 21 FRANKL v. (1980) "*La psicoterapia al alcance de todos*". Herder. Barcelona, 1983.
- 22 FREIRE P. (1.972) "*Pedagogía del oprimido*". Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1.983.
- 23 GALTON-MOON (1983) "*Cambiar la escuela, cambiar el currículum*". Martínez Roca, Barcelona, 1986.

- 24 GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1993) *"Introducción general a una pedagogía de la persona"*. Rialp. Madrid.
- 25 GARDNER, H. (1993) *"Les intelligences multiples"*. Retz. Paris, 1996.
- 26 GIMENO J.-PÉREZ A. (1989) *"La enseñanza: su teoría y su práctica."* Akal. Madrid.
- 27 GIMENO J.-PÉREZ A.I. (1992) *"Comprender y transformar la enseñanza"*. Morata. Madrid,
- 28 GOETZ J.P.- LECOMPTE M.D. (1984) *"Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa."* Morata. Madrid, 1988
- 29 GOODMAN. (1964) *"La des-educación obligatoria"*. Fontanella. Barcelona, 1973.
- 30 GRUNDY S. (1987) *"Producto y praxis del curriculum"*. Morata, Madrid, 1991
- 31 HARGREAVES D. *"Las relaciones interpersonales en la Educación"*. Narcea. Madrid, 1977.
- 32 IBÁÑEZ, T. (1982) *"Poder y libertad"*. Hora. Barcelona.
- 33 ILLICH I. (1971) *"Une société sans école"*. Seuil. Paris.
- 34 JOVER G.(1991) *"Relación Educativa y Relaciones Humanas"*. Herder. Barcelona.
- 35 KEMMIS S. (1986) *"El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción"*. Morata. Madrid, 1988
- 36 KEMMIS, S. - MCTAGGART R. (1987) *"Cómo planificar la investigación-acción."* Laertes. Barcelona, 1992.
- 37 LUNDGREN U.P. (1991) *"Teoría del curriculum y escolarización"*. Morata, Madrid, 1992.
- 38 LÜNING, H. - ILLICH, I. (1.972) *"La escuela y la represión de nuestros hijos"* Soc. de Educación Atenas, 1.973
- 39 MCGREGOR D. (1969) *"El aspecto humano de las empresas"*. Diana. México. 1990.
- 40 PEREZ SERRANO, (1994) *"Investigación cualitativa: retos e interrogantes."* La Muralla. Madrid.
- 41 REIMER E. (1970) *"La escuela ha muerto"*. Barral. Barcelona, 1973.
- 42 ROGERS C. (1977) *"El poder de la persona"*. El Manual Moderno. México, 1980.
- 43 ROGERS C. (1980) *"El camino del ser."* Kairós. Barcelona, 1986
- 44 ROSENTHAL R.-JACOBSON L. (1968) *"Pygmalion en la escuela"*. Marova. Madrid, 1980.
- 45 SANTOS, M.A. (1994) *"Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar"*. Aljibe. Málaga.
- 46 TONUCCI F. *"Ensenyar o aprendre? L'Escola com a recerca quinze anys després."* Graó. Barcelona, 1990.
- 47 TORRES, J. (1991) *"El curriculum oculto"*. Morata. Madrid.
- 48 TRILLA J. *"Ensayos sobre la escuela"*. Laertes. Barcelona, 1985.
- 49 TRILLA J. (1985) *"La Educación Informal"*. PPU. Barcelona.
- 50 VELASCO (et al.) (1993) *"Lecturas de antropología para educadores"*. Trotta. Madrid.
- 51 WATZLAWICK P. (1976) *"¿Es real la realidad?"*. Herder. Barcelona, 1979.
- 52 WATZLAWICK P et al. (1981): *"La realidad inventada"*. Gedisa. Barcelona, 1989
- 53 WILSON J.D. (1988) *"Cómo valorar la calidad de la enseñanza."* Paidós. Barcelona, 1992.

12.2.- Els "parlars" de l'Educand.

- 1 ARONSON E. (1972) *"Introducción a la Psicología Social"*. Alianza, Madrid, 1975
- 2 BARNES D. (1992) *"De la Comunicación al Currículo"*. Visor. Madrid, 1994
- 3 BATESON G. *"Pasos hacia una ecología de la mente"*. Gedisa. Barcelona, 1.993
- 4 BATESON G. ET AL. (1981) *"La nueva comunicación"*. Kairós. Barcelona, 1982
- 5 BRUNER J. (1966) *"Hacia una teoría de la instrucción"*. Uteha. México, 1969
- 6 BRUNET J.J.- NEGRO J.L. (1982) *"Tutoría con adolescentes"*. S.Pío X, Madrid, 1.989.
- 7 BENNETT N. (1976) *"Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos."* Morta. Madrid, 1979
- 8 CAYROL A.- SANIT PAUL J. DE (1984) *"Mente sin límites. La programación neurolingüística"*. Robin Book. Barcelona, 1994
- 9 CLARIANA M. (1994) *"L'Estudiant de Secundària: què en sabem?"* Barcanova. Barcelona.
- 10 COLL C. (et al.) (1992) *"Los contenidos en la Reforma"*. Santillana, Madrid.
- 11 CORMAN L. (1944) *"La Educación en la confianza"*. Aguilar. Madrid, 1972

- 12 CORKILLE D. (1970) "El niño feliz". Gedisa. Barcelona, 1977
- 13 DAVIS F. (1971) "La comunicación no verbal". Alianza. Madrid, 1985
- 14 DE BONO E. (1990) "Yo tengo razón; tú estás equivocado". Ed. B. Barcelona, 1992.
- 15 DUBOUCHET J. (1977) "La condición del hombre en el universo. Determinismos naturales y libertad humana". Médica-Técnica. Barcelona, 1.978.
- 16 DURAN X. (1996) "El cervell polièdric". Bromera, Alzira.
- 17 EISNER E.W. (1982) "Procesos cognitivos y curriculum". Martínez Roca, Barcelona, 1987.
- 18 ERNST K. (1977) "Juegos en que participan los estudiantes". Diana, México.
- 19 FISCHER G.N. (1990) "Campos de intervención en Psicología Social". Narcea. Madrid,
- 20 FROMM E. (1.976) "¿Tener o ser?" F.C.E. México, 19779.
- 21 GALLIEN M.P. (1993) "Libérer l'imagination". Bayard. Paris.
- 22 GARANDERIE A.de la, (1980) "Los perfiles pedagógicos". Narcea. Madrid, 1983.
- 23 GARANDERIE A.de la, (1987): "Comprendre i imaginar". Barcanova. Barcelona, 1990.
- 24 GARANDERIE A.de la, (1989): "Défense et illustration de l'introspection". Centurion. Paris.
- 25 GARANDERIE A.de la, (1991): "La motivation". Centurion. Paris.
- 26 GARANDERIE A.de la, (1982): "Pedagogia dels mitjans d'aprendre". Barcanova. Barcelona, 1990.
- 27 GOLEMAN D. (1995) "Emotional Intelligence". Bantam Books. New York
- 28 GREBOT E. (1994) "Images mentales et stratégies d'apprentissage". ESF. Paris.
- 29 GRINDER J.-BANDLER R. (1980) "De sapos a príncipes". Cuatro Vientos. Santiago de Chile, 1982.
- 30 HOUSE E.R. (1980) "Evaluación, ética y poder". Morata, Madrid, 1994.
- 31 KEENEY B.P. (1990) "La improvisación en psicoterapia". Paidós. Barcelona, 1992.
- 32 LANDA L.N. (1974) "Algoritmos para la enseñanza y el aprendizaje" Trillas. México, 978.
- 33 LANDFIELD i LEITNER. "Psicología de los constructos personales". Desclee. Bilbao, 1.987.
- 34 LEWIN K. "Dinámica de la personalidad" Morata. Madrid, 1973.
- 35 LIDZ T. (1973) "La persona. Su desarrollo a través del ciclo vital". Herder. Barcelona, 1.980.
- 36 LURIA A.R. "Introducción evolucionista a la psicología". Fontanella, Barcelona, 1977.
- 37 MANN L. (1969) "Elementos de psicología social". Limusa, México, 1976
- 38 MAYOR J. - PINILLOS J.L. (1989) "Aprendizaje y condicionamiento". Alhambra.
- 39 MOSCOVICI S. (Dir.) (1975) "Introducción a la Psicología Social". Planeta. Barcelona, 1975
- 40 NISBET J. - SHUCKSMITH J. (1986) "Estrategias de aprendizaje". Santillana, Madrid, 1987.
- 41 ORTONY A. (1988) "La estructura cognitiva de las emociones". Siglo XXI, Madrid, 1996.
- 42 POSTIC M. (1979) "La relación educativa". Narcea. Madrid, 1982
- 43 POZO J.I. (1989) "Teorías cognitivas del aprendizaje". Morata. Madrid, 1993.
- 44 PUENTE M. de la (1970) "Carl R. Rogers: de la Psicoterapia a la Enseñanza." Razón y Fe. Madrid, 1973. Pàg. 282.
- 45 ROGERS C. "Psicoterapia centrada en el cliente". Paidós. Buenos Aires, 1966
- 46 ROGERS C. (1970) "Grupos de encuentro". Amorrortu. Buenos Aires, 1987.
- 47 ROGERS C. - KINGET G.M. (1965) "Psicoterapia y relaciones humanas". Madrid, 1967
- 48 ROGERS C.-STEVENS B. (1967) "Persona a persona" Amorrortu. Buenos Aires. 1980.
- 49 RODRIGUES A. (1972) "Psicología social". Trillas. México, 1976
- 50 RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996) "El asesoramiento en Educación". Aljibe. Málaga.
- 51 SALZBERGER-WITTENBERG, I et al. (1983) "L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre". Ed. 62, Barcelona, 1989.
- 52 TAPERNOUX P. (1994) "Comprendre La Garanderie". Privat. Toulouse.
- 53 TAUSCH R. - TAUSCH A.M. (1977) "Psicología de la Educación". Herder. Barcelona, 1981
- 54 TAUSCH R. - TAUSCH A.M. (1981) "Psicoterapia por la conversación." Herder. Barcelona, 1987.
- 55 TENENBAUM S. (1992) "Nos paysages intérieurs". InterEditions. Paris.
- 56 TROCMÉ-FABRE H. (1987) "J'apprends, donc je suis". Ed. de l'Organization. Paris, 1994
- 57 VALERO, J.M. (1976) "Educación personalizada. ¿utopía o realidad?". Paulinas Madrid.
- 58 VALLS E. (1993) "Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación". Horson. Barcelona.
- 59 VAYER P. et al. (1991) "Una ecología de la escuela". Paidós. Barcelona, 1993
- 60 WATZLAWICK P. (1983) "El arte de amargarse la vida". Herder. Barcelona, 1984
- 61 ZEIG J.K. (1980) "Un seminario didáctico con Milton Erickson". Amorrortu. Buenos Aires, 1985.

12.3.- El mapa de la intervenció estratègica.

- 1 ABRAHAM et al. (1984) *"El enseñante es también una persona"*. Gedisa. Barcelona, 1986
- 2 ALONSO-GALLEGO-HONEY (1994) *"Los estilos de aprendizaje"* Mensajero. Bilbao.
- 3 ANDREAS C.A. - ANDREAS S. (1989) *"Corazón de la mente"*. Cuatro Vientos. Santiago de Chile, 1991.
- 4 ARTAUD J. (1991) *"L'écoute. Attitudes et techniques"*. Chronique Sociale. Lyon,
- 5 BANDLER R. *"Use su cerebro para variar"*. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
- 6 BASSEDAS et al. (1989) *"Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico"*. Paidós. Barcelona, 1993.
- 7 BERNE E. (1964) *"Juegos en que participamos"*. Diana. México. 1977
- 8 BURÓN J. (1993) *"Enseñar a aprender. introducción a la metacognición."* Mensajero. Bilbao.
- 9 CAMERON-BANDLER L. et al. (1985) *"The imprint method"* Real People Press. Moab. Utah. USA.
- 10 CAMPION J. (1985) *"El Niño en su Contexto"*. Paidós/MEC. Madrid, 1987
- 11 CAYROL A.- BARRÈRE P. (1991) *"La programmation Neuro-Linguistique"* ESF. Paris.
- 12 CAZDEN C.B. (1988) *"El discurso en el aula"*. Paidós. Barcelona, 1991.
- 13 CERVERA M. - FELIÚ H. (1984) *"Asesoramiento Familiar de Educación Infantil"*. Visor. Madrid.
- 14 COÉFFÉ M. (1990) *"Guide Bordas des Méthodes de Travail"*. Bordas. Paris.
- 15 CUNNINGHAM C. - DAVIS H. (1985) *"Trabajar con los padres. Marcos de colaboración."* Siglo XXI, Madrid, 1988.
- 16 CUDICIO C. (1986) *"Comprendre la PNL"*. Ed. de l'Organization. Paris.
- 17 CHALVIN D. (1991) *"Utiliser tout son cerveau"* ESF. Paris.
- 18 CHALVIN M.J. (1993) *"Los dos cerebros en el aula"* Tea. Madrid, 1995.
- 19 DARDER P.-FRANCH J. (1991) *"El grup-classe"*. Eumo. Vic.
- 20 DE BONO E. (1970) *"El pensamiento lateral"*. Paidós, Barcelona, 1991.
- 21 DOVERO M.-GRÉBOT E.(1992) *"Enseigner, former, conseiller avec la PNL."* ESF. Paris.
- 22 ESCAÑO J.- GIL M. (1992) *"Cómo se aprende y cómo se enseña"*. Horsori. Barcelona, 1994.
- 23 ÉTIENNE R. et al. (1992) *"Le projet personnel de l'élève"*. Hachette. Paris.
- 24 FERNANDEZ J. (Coord.) (1995) *"El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria"*. Aljibe. Málaga.
- 25 FORNS M- RODRÍGUEZ M.L. (1977) *"Reflexiones en torno a la orientación educativa"*. Oikos, Barcelona,
- 26 FRANCH J.-MARTINELL A. (1994) *"Animar un proyecto de educación social"*. Paidós. Barcelona.
- 27 GARANDERIE A.de la, (1984): *"Le dialogue pédagogique avec l'élève"*. Centurion. Paris.
- 28 GARANDERIE A.de la, - TINGRY E. (1991) *"On peut toujours réussir"*. Bayard. Paris.
- 29 GORDON T. (1970) *"Padres Eficaz y Técnicamente preparados"*. Diana. México. 1977.
- 30 GRINDER J.-BANDLER R. (1993) *"Trance-fórmate"*. Gaia. Madrid, 1993
- 31 JACOBSON S. (1983) *"Meta-Cation"*. Meta Publications. Cupertino. California. USA
- 32 LUFT J. (1976): *"La interacción humana"*. Marova. Madrid.
- 33 MARLAND M. (1982) *"El arte de enseñar. Técnicas y organización del aula"*. Morata, Madrid.
- 34 MARROQUIN M.- VILLA A. (1995) *"La comunicación interpersonal"*. El Mensajero. Bilbao.
- 35 MARTORELL J.L. (1988) *"¿Qué nos pasa una y otra vez?"* PPC. Madrid.
- 36 MEIRIEU P. (1987) *"Aprender, sí. Pero ¿cómo?"* Octaedro. Barcelona, 1992.
- 37 MEIRIEU P. (1995) *"Enseigner, scénario pour un métier nouveau"*. ESF. Paris.
- 38 MUCHIELLI, R. (1.980) *"L'entretien face a face dans la relation d'aide"*. ESF. Paris.
- 39 NAGE et al. (1995) *"Teaching and Learning"*. Metamorphous Press. Portland. USA.
- 40 NARDONE G. - WATZLAWICK P.(1990). *"El arte del cambio"*. Herder. Barcelona. 1995
- 41 NICHEL H. (1978) *"Psicología de la conducta del profesor"*. Herder. Barcelona, 1981
- 42 NOVAK J.D. GOWIN D.B. (1984) *"Aprendiendo a aprender"*. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- 43 O'HANLON W.H. (1987) *"Raíces profundas."* Paidós. Barcelona, 1989.
- 44 O'HANLON W.H.- WEINER-DAVIS M. (1989) *"En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia"*. Paidós. Barcelona, 1990.
- 45 O'CONNOR-SEYMOUR. (1990) *"Introducción a la Programación Neurolingüística"*. Urano. Barcelona. 1992.
- 46 PEASE A. (1981) *"El lenguaje del cuerpo"*. Altaya. Barcelona, 1994
- 47 PHILLIPPE, N. (1988) *"Changer par la visualization"*. Retz. Paris.
- 48 PORTER E. (1950) *"Introduction to Therapeutic Counseling"*. Houghton Mifflin. Boston.

- 49 ROGRÍGUEZ M. - DE LA FUENTE J.B. (1974) "*Psicología de las relaciones humanas*". Marova. Madrid.
- 50 ROGERS C. "*Orientación psicológica y psicoterapia*". Narcea. Madrid, 1978.
- 51 ROGERS C. "*Libertad y creatividad en la Educación*". Paidós. Barcelona, 1975
- 52 ROSEN S. (1882) "*Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de M. Erickson*". Paidós. Barcelona, 1986
- 53 ROSSELL, T. (1988) "*L'Entrevista en el Treball Social*". Llar del Llibre. Barcelona.
- 54 ROSSELL M. (1996) "*Avaluar. més que posar notes*". Claret. Barcelona.
- 55 SAINT PAUL J.- TENENBAUM S. (1995) "*L'Esprit de la Magie*". InterEditions. Paris.
- 56 SANTOS GUERRA, M.A. (1.993) "*La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*". Aljibe. Málaga.
- 57 SENNETT, R. (1980) "*La autoridad*". Alianza. Madrid, 1982.
- 58 SOBRADO, L. (1990) "*Intervención psicopedagógica y orientación educativa*". PPU. Barcelona, 1993.
- 59 SELVINI-PALAZZOLI, M. Et Al. (1976) "*Le Magicien san Magie*" ESF. Paris. (1983)
- 60 STANFORD G. -ROARK A.E. (1974) "*Interacción humana en la Educación*". Diana. México.1981.
- 61 TOMATIS A. (1990) "*Les troubles scolaires*". Ergo Press. Paris.
- 62 TYLER L.E. (1969) "*La función del orientador*". Trillas, México, 1979.
- 63 VERLEE, L. (1983) "*Aprender con todo el cerebro*". Martínez Roca, Barcelona, 1986
- 64 VERMESCH P. (1994) "*L'entretien d'explicitation en formation initiale en en formation continue*". ESF. París.
- 65 WATZLAWICK P.-WEAKLAND J.H.- FISCH R. (1974). "*Cambio*". Herder, Barcelona, 1976.
- 66 WATZLAWICK P. (1983) "*El arte de amargarse la vida*". Herder. Barcelona, 1984.
- 67 WATZLAWICK P. (1977) "*El lenguaje del cambio*" Herder. Barcelona, 1980.
- 68 WATZLAWICK P.(1986). "*Lo malo de lo bueno*". Herder. Barcelona, 1987.
- 69 WATZLAWICK P.-BEAVIN J.H.-JACKSON D. (1967) "*Teoría de la comunicación humana*". Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1971.
- 70 YATCHINOVSKY A.-MICHARD P. (1994) "*Le Bilan personel et professionnel*". ESF. Paris.

13.- Epíleg.

13.1.- Quadre de conclusions.

A tall de conclusió, voldria expressar algunes hipòtesis, que em semblen força convincents per orientar el meu treball d'ara endavant. Són les respostes a les quals m'ha portat la meva experiència i reflexió a l'entorn de la intervenció pedagògica; el meu constructe o "mapa" del real.

13.1.1.- El procés d'aprendre és quelcom continu, inevitable.

La persona aprèn sempre, o pot fer-ho: un sistema obert, en relació amb l'entorn. Viure és aprendre.

El que les persones aprenem arrela i es filtra per mitjà dels nostres significats, del nostre model del món, de l'orientació que ens definim en els entorns percebuts. Aprenem en una direcció determinada, extraïem conclusions de la nostra experiència humana, i les fem servir per construir i reconstruir la nostra realitat.

Un Educand a l'escola, un Usuari d'un Centre Obert, un ciutadà contemplant un partit de futbol a la televisió, ... són persones que aprenen. L'experiència, d'alguna manera, els canvia: coneixen, senten, actuen, projecten, descobreixen, ...

Per tant, l'interès primordial de l'Educador se centra en considerar el que està aprenent l'Educand; no pas tan sols en si aprèn o no el que li ensenyem. La por, la dependència, la autoconfiança, la cessió de l'avaluació als altres, la desmotivació, són, per mi aprenentatges, i no gens menyspreables.

13.1.2.- L'aprendre té lloc en nínxols ecològics concrets.

L'experiència d'aprendre es desenvolupa en contextos socials, influïts per la cultura, les institucions, els aprenentatges anteriors, els quals emmarquen el tipus de relació que s'hi viu i els significats personals que s'hi actualitzen.

L'Educand s'orienta, experimenta, actua, es motiva, decideix, en un entorn complex, al qual ell atribueix un sentit propi, en relació al que ell és, vol i necessita.

13.1.3.- L'Educador, en el microsistema pedagògic, actualitza intervencions d'ajuda.

En el context on es viu l'aprendre l'Educador intervé, n'és un element important, estableix un tipus determinat de comunicació, desenvolupa unes estratègies d'ajuda, treballa sobre l'entorn, ... amb la mirada posada en el progrés de l'Educand, a partir del que experimenta i és.

13.1.4.- En qualsevol cas, la direcció que prendrà l'aprendre és orientada per l'Educand.

En l'entorn d'aprenentatge l'Educand prendrà sempre la direcció del seu aprendre, encara que els seus comportaments siguin dirigits pel medi. Interiorment, sempre és lliure. I en l'exercici de la seva llibertat elegirà l'opció d'experiència que més li convé, entre les que per a ell "existeixen".

L'Educand dona sentit a la seva actuació: les seves creences, anticipacions i profecies, arrelades en experiències anteriors generalment molt sòlides i fonamentades li marquen una forma de respondre i actuar que ell considera "seva", la que s'escau en relació a la seva percepció del context i d'ell mateix.

13.1.5.- L'Educand manifesta la seva experiència d'aprendre per mitjà de productes, conductes i verbalitzacions.

El procés d'aprendre és quelcom íntim, matisat per emocions, actituds, sentiments, costums; dirigit per finalitats a vegades molt amagades que ni el mateix Educand coneix prou bé.

L'Educador procura comprendre aquest procés, el qual es manifesta per mitjà dels productes de l'Educand, els seves conductes i la verbalització que ell n'ofereix.

13.1.6.- Per facilitar en l'Educand l'assoliment dels resultats i productes que necessita i vol, l'Educador mira d'ajudar-lo a conèixer i perfeccionar el seu procés personal per assolir-los.

Els resultats i productes de l'Educand són vistos per l'Educador en una dimensió doble: Per una banda li permeten avaluar l'èxit en els seus projectes d'experiència i aprenentatge; per una altra, li poden indicar aquells aspectes que caldrà modificar, en el seu procés d'elaboració o assoliment.

13.1.7.- L'actuació de l'Educand en el context és vista com una elecció entre diverses opcions d'acord amb els seus projectes i necessitats.

Els comportaments de l'Educand reflecteixen la seva orientació en el medi. Poden trobar el seu sentit en raons de la persona molt diversos, que és convenient tenir presents (la identitat, les creences, les capacitats, ...) en el disseny de l'ajuda pedagògica.

13.1.8.- Escoltant l'Educand, l'Educador procura comprendre el seu model del món i, amb les seves respostes estratègiques, mira de facilitar-li la descoberta d'elements nous, seus, adients per a desenvolupar els projectes que l'interessen.

L'Educand manifesta la seva experiència d'aprendre amb productes, amb conductes i tanmateix amb paraules, explicacions. El llenguatge és entès per l'Educador com un instrument necessari per comprendre el model del món de l'Educand, el que dóna sentit i coherència a la seva actuació i als seus productes personals.

Alhora l'Educador usa el llenguatge com un instrument d'ajuda, convidant l'Educand a la recerca dels seus propis recursos, a l'autoconeixement i a l'autoavaluació. En aquest sentit la verbalització de l'Educador és estratègica: un recurs per ajudar.

13.1.9.- L'Educador proposa a l'Educand un contracte de comunicació "especial", de manera que se senti lliure i responsable en la seva experiència d'aprendre.

L'Educador estableix amb l'Educand un tipus de comunicació d'ajuda, on el respecte, l'acceptació, la responsabilitat, l'actitud de col·laboració, són elements significatius. Ambdós es relacionen, però amb consciència clara de responsabilitats, objectius i projectes diversos.

13.1.10.- L'Educador necessita compartir quelcom del projecte de l'Educand per poder orientar la seva intervenció.

Amb més o menys consciència i reflexió, l'Educador es fa una hipòtesi per explicar-se el projecte de l'Educand, a partir dels productes, les conductes i les verbalitzacions que li ofereix. L'Educador necessitarà fer una lectura, una puntuació, de l'actuació de l'Educand. I en aquesta lectura, no pas en el "real", fonamenta la seva intervenció.

13.1.11.- L'Educador, en el context d'aprenentatge, actualitza recursos personals i contextuals per tal de facilitar l'assoliment dels objectius de l'Educand.

En el microsistema de l'aprendre, l'Educador executa unes formes d'ajuda, fonamentades alhora en la seva teoria personal i en la lectura que fa de l'actuació de l'Educand. Com és lògic, pot cometre errors en totes dues perspectives.

Alhora, enriqueix l'entorn de l'aprendre. L'organitza i l'estructura per fer possibles experiències i resultats els quals troben sentit en la teoria pedagògica que executa.

13.1.12.- En resum, l'Educador col·labora en els projectes de l'Educand,

Col·laborar no implica aquí una cessió total de la responsabilitat i una acceptació cega dels projectes i opcions de l'altre. Significa sentir-se particip del seu èxit i del seu progrés personal. I això suposa, molt sovint, qüestionar projectes i objectius, afinar mitjans i processos, emfasitzar elements no vistos, ... És a dir, implica assumir una responsabilitat considerable, com a col·laboradors, no pas com a protagonistes.

El protagonista de l'aprendre és l'Educand. Nosaltres, els Educadors, som els protagonistes de l'ajuda, de l'Ensenyament. Es tracta de dos terrenys que es complementen i es donen mútuament legitimitat, però no són el mateix terreny. No puc aprendre per una altra persona; ni crec que sigui gaire intel·ligent intentar-ho.

13.2.- La fi del començament.

En donar per acabat un treball, l'autor se sol quedar alhora satisfet i una mica decebut: buscava respostes i es troba envoltat de preguntes i dubtes. Ha obert un camp d'estudi, hi ha traçat els seus itineraris i punts de referència; a estones, s'hi ha sentit força segur, per no dir competent i tot. En retomar a la perspectiva més global, topa de nou amb la complexitat oceànica on ha establert el seu ordre i, llavors, l'investigador té la sensació d'haver fet molt poca feina. Se li acudeixen un munt de qüestions que no ha pogut atendre, copsa la relativitat de la seva percepció. En el fons, és una persona, amb tot el seu poder de pensament i creativitat i, tanmateix amb totes les seves limitacions.

Un treball de recerca sempre és un graó en un procés, el propi i el d'altres persones que puguin tenir interès en el camp d'estudi on hem treballat. Com una nina russa, hem obert una porta per descobrir, tot seguit, que al darrera no hi ha el "tresor", sinó un munt d'altres portes carregades d'interrogants. Potser creïem que trobaríem el que buscàvem i el que tenim davant és un laberint d'opcions, cadascuna de les quals ens interroga i, d'alguna manera, ens repta a gosar equivocar-nos de nou.

En els meus anys d'estudiant, a la U.B., vaig gaudir de la docència d'un professor que s'ocupava dels Fonaments Biològics de l'Educació. Parlo de la prehistòria, gairebé trenta anys enrera. Un dels seus missatges preferits era el de subratllar el protagonisme de la Biologia en el futur proper, així com els problemes morals i ètics que comportarien les seves descobertes i avanços. Algunes de les hipòtesis que ens va trametre, basades en experimentacions serioses i metodològicament correctíssimes, avui ens semblen intranscendents. M'estic referint, per exemple, a certs estudis sobre la Memòria Química o la Criometria, tal com s'enfocaven ambdues qüestions en aquells moments. Alhora, ens quedàvem bocabadats a l'aula, quan el professor ens descrivia les possibilitats de control genètic, anticipava l'existència de vegetals transgènics o dissertava sobre la clonació de sers vius; plantejaments prospectius, de ciència ficció, que avui tenim davant els ulls en forma de realitat experimentada.

En aquells moments, ningú no podia preveure l'encert de les hipòtesis amb gaire perspectiva. Algunes han esdevingut sòlides i compartides per la comunitat científica. Altres s'han quedat al calaix dels testimonis històrics. Totes, segurament, han estat útils, potser necessàries i tot, en el camí de progrés del coneixement.

Desconec fins a quin punt la meva aportació conté algun espurna útil, digna de ser tinguda en compte. En el cercles dels estudiosos també hi ha modes, algunes molt banals i de poc gruix, i tanmateix molt influents a l'hora de valorar les idees. El problema és que ningú, tot sol, pot valorar què val el que proposa.

Al cap i a la fi seran els altres qui ho decantaran i en faran la tria, d'acord amb projectes propis i contextos canviants.

L'investigador es crea el seu propi parany. Fa existir allò que vol veure. Se li torna força complicat mirar el món des d'òptiques oposades a la seva. El seu model del món, que ell mateix s'ha construït, el tempta selectivament cap a realitats concretes, filtrades. Però el necessita; no pot prescindir-ne; necessita creure-se'.

Jo crec que, tant si volem com si no, en la recerca participant, els aspectes emocionals fan de filtre: actuen com a camins, fressats a mesura que hom els recorre una vegada i una altra. Ofereixen l'opció agradable d'arribar a algun lloc, però alhora, a mesura que hi passem i repassem, fan créixer la dificultat de sortir de la via coneguda i construir-ne una altra. És còmode seguir endavant, encara que potser intuïm que no ens dirigim ben bé cap allà on volem arribar. Fa mandra tirar endarrera i recomençar de nou, quan ja portem moltes hores de feina.

13.3.- D'ara endavant.

En aquest moments, quan escric, estem en ple mes de desembre. Fa pocs dies, uns amics em varen fer una visita inesperada i em varen deixar un present tanmateix poc previsible: un cistell de maduixots. Em vaig quedar una mica sorprès: Els maduixots no eren massa dolços, se'ls notava poc fets; no els tocava encara ser madurs; venien fora de temps. Em pregunto: Estem violentant la natura? Ja no compten les estacions de l'any com jo havia après quan anava a escola? Som capaços de tot, tecnològicament parlant?

No fa gaire iniciava una sessió de formació de pares demanant als assistents que mirassin d'estalviar-me preguntes de caire tècnic: "Com es fa? Com cal respondre? De quina manera ho he de resoldre? ..." Tot i la meva demanda se'n varen formular moltes. Els pares i mares buscaven receptes, solucions tècniques als seus problemes i dificultats. No és d'estranyar. El macrosistema es mou amb metàfores d'aquest tipus. S'entenen bé. La qüestió és si són útils i adients per progressar en els projectes de cadascú. I jo tinc els meus dubtes.

El coneixement, per la via de la tècnica, esdevé poder. Quan comprenem estem més capacitats per intervenir i assolir els nostres propòsits. Obtenim maduixes d'un color gairebé perfecte a qualsevol època de l'any. Un bon comunicador, amb la tècnica adequada, ens pot fer creure i decidir en més aspectes dels que segurament voldríem. La manipulació és darrera la porta. I a més tan elegant i disfressada que gairebé es torna inqüestionable. El coneixement, per aquesta via, és molt útil, per a qui el posseeix. Els altres poden ser agradablement complimentats i, amb fona fe, dirigits o enganyats.

Crec que la ciència busca comprendre els fenòmens. Potser comprenem massa poc i fem disbarats. Som capaços de fer que hi hagi maduixots frescos per Nadal. Podem construir una autopista enorme, com aquell qui diu en quatre dies, però no podem evitar la inundació que ens espera. Hem perdut el respecte per la natura?. No fa gaire un pagès m'ho comentava, amb aire de preocupació.

Al meu despatx sovint rebo demandes les quals pressuposen l'omnipotència de la tècnica i la ciència. Em demanen solucions. Volem resoldre els problemes per la via ràpida: i després vénen les conseqüències. La por, la desmotivació, els comportaments inadaptats, ... tot això que ens molesta i volem canviar, són senyals amb sentit propi. Ens parlen molt clar. I, massa sovint, no les escoltem.

No sé com ajudar a aprendre. Sé, però, que les persones aprenen i que com més compregui con ho fan i quins elements els faciliten el progrés, millor les podré ajudar.

Estem vivint en un macrosistema ric, abundós, on no fa cap falta que ningú sofreixi cap tipus de necessitat econòmica. I si no estic equivocat, a casa nostra, hi ha gairebé un milió de persones pobres, bona part

elles en la misèria. Tècnicament correcte, amb les premisses adients. No sé fins a quin punt la situació és justificable.

Les persones, sortosament, no es poden encapsar en categories i manejar-les amb prescripcions de caire tècnic. Cada alumne, cada professor, cada pare o mare, esdevenen irrepetibles. El que ens iguala a tots és la nostra essència de persones, de creadors de significats, aprenents compulsius, inquiets, que sempre en portem una de cap; sempre en projecte, buscant el benestar i el creixement, amb encert i intel·ligència o extraviats en el laberint de les demandes contextuals i condicionats pels nostres propis aprenentatges.

13.4.- Direccions de recerca.-

Fa uns anys, amb un col·lega, professor de Llengua i Literatura, vàrem compartir la nostra vivència de preocupació en observar, en massa alumnes, el malestar que els suposaven els seus resultats ortogràfics. Els vàiem patir. Feien exercicis, escrivien dictats, aprenien normes ortogràfiques, ... i, gairebé tots s'anaven desesperant. A l'aula, els seus textos, sovint interessantíssims, plens de color i d'idees, ens temptaven a dedicar la nostra atenció a corregir l'ortografia en lloc d'"escolltar" amb ganes el que els nois i noies ens volien dir.

Els mateixos, a l'hora d'escriure, manifestaven una bona predisposició, imaginació abundosa, riquesa de llenguatge. Les ganes d'expressar-se eren òbvies en molt d'ells. Com també ho era el fre que significava l'anticipació d'una ortografia defectuosa que els treia bona part de l'entusiasme en la creació del text escrit.

Partiem de quatre consideracions que ens semblaven força fiables:

1) Tots els nostres alumnes volien escriure bé, amb una ortografia correcta. Par tant, pensàvem, si es desmotivaven, si deixaven de posar d'atenció a l'ortografia, si els resultats eren incorrectes, calia atribuir-ho a aspectes de procés més que a interès, capacitat, atenció, ... Els alumnes anticipaven fracassos ortogràfics. La majoria els generalitzaven: "No en sé d'escriure correctament"; "Sempre faig faltes"; "És el meu problema de sempre"; ...

2) Tots els alumnes sabien llegir i, a més, llegien a gust. Alguns amb veritable deler; altres no tant. Això ens feia pensar que tenien l'ortografia de les paraules "al cap". Les sabien. De fet, en donar-los llistes de versions de la mateixa paraula o frase, escollien la correcta amb relativa facilitat. Sobretot tenien èxit quan no reflexionaven; quan es deixaven portar per la intuïció, quan "escollien la paraula o frase que els queia bé", davant la qual se sentien còmodes.

3) Els nostres alumnes no tenien problemes amb moltíssimes de les paraules i frases que escrivien. Una anàlisi dels seus errors ens va fer veure que eren sempre els mateixos. Cadascú tenia un piló de problemes, que tampoc no eren molts, però sí molt rendibles. Es tractava de paraules o girs d'ús freqüent. El número d'errors era molt inferior al número d'errades diferents que cometien.

4) Si els alumnes volien escriure correctament, coneixien l'ortografia per la via de la lectura, com és que cometien errors tan abundosos? Tots havien rebut ensenyaments ortogràfics i alguns escrivien bé i altres no. Podíem pensar que es tractava de capacitat, intel·ligència, ... En aquest cas havíem d'abandonar l'empresa i acceptar la limitació ortogràfica. "Eren" així aquells nois i noies?

Intuíem que es tractava d'un problema de procés: Com feien servir els seus coneixements ortogràfics a l'hora de produir un text escrit? El que necessitàvem era saber quelcom més sobre aquesta acció personal. Com ho fan les persones per escriure correctament? Les que ho fan millor, normalment, actuen amb comoditat, amb sentiments agradables i fe en l'èxit.

Per afrontar el problema, ens vàrem dedicar a "incordiar" la gent, això sí, amb amabilitat i bones maneres, preguntant-los com ho feien ells per escriure correctament i, a més, com n'havien après. Amics i coneguts varen suportar-nos amb molta generositat i, creiem, amb interès i curiositat per un aspecte del seu aprenentatge, el qual, tot i ser seu, no havien reflexionat mai. Alguns ens varen fer saber que les nostres preguntes els havien facilitat la descoberta de recursos per ajudar els seus fills o els seus alumnes en la gestió de l'Ortografia.

Després d'empipar un parell de centenars de bona gent, vàrem formular la nostres primeres hipòtesis amb un cert fonament:

"Les persones que escrivien correctament havien après per mitjà d'experiències que no tenien res a veure, o ben poc, amb els dictats, les normes ortogràfiques i els exercicis acadèmics habituals. La resposta sistemàtica més abundosa era que n'havien après llegint, escrivint, mirant. És a dir, es tractava sobretot d'un procés visual."

En segon lloc, vàrem observar que la majoria dels alumnes que cometien errades ortogràfiques abundoses, comprovaven auditivament la seva ortografia. El mot "col.legi", per exemple, admet perfectament sis grafies incorrectes, totes perfectament comprovables auditivament: "Culeji, culegi cul.legi, colegi, colegi, col.leji". És a dir, la gestió dels coneixements ortogràfics per via auditiva, pot abocar sovint en la inseguretat, a haver de resoldre per tempteig els dubtes que apareguin.

Alguns d'aquests nois i noies podien visualitzar amb facilitat, però no pas tots. Quan els donàvem una frase o una paraula de forma oral i els demanàvem que la "veiessin escrita dintre el seu cap", ens oferien respostes molt diverses:

- no aconseguixo veure res.*
- només veig un tros de la paraula.*
- ho veig tot borrós.*
- ara tinc la frase escrita, la veig clar, però tot seguit desapareix, s'esborra.*
- ...*

És a dir, calia personalitzar l'estratègia. No servia per a tots la mateixa. Calia, per tant, mirar de comprendre la gestió correcta i eficaç de l'Ortografia que cadascú podia posar en pràctica amb resultats satisfactoris.

Vàrem comprovar, sense sorpreses, com és lògic, que cadascun dels alumnes podia escriure amb seguretat algunes paraules i algunes frases; altres no. Partíem de la base que l'Educand coneixia quelcom de l'Ortografia, no pas tot. El que li faltava era habilitat en l'autoavaluació: deia que no era bo en Ortografia o que no en sabia; nosaltres preteníem que busqués el que sabia i ho pogués separar del que necessitava aprendre.

A mesura que descobríem elements d'aquest procés de gestió dels coneixements ortogràfics, anàvem detectant recursos per ajudar els Educands a fer una sèrie de feines que, a poc a poc, ens semblaven necessàries:

- . Esbrinar el sentiment de seguretat que hi havia darrera la paraula o la frase que escrivíem.
- . Qüestionar les creences i anticipacions dels Educands;
- . Examinar com feien servir el que sabien d'Ortografia;
- . Anticipar processos i estratègies adients per aprendre els elements (paraules i frases) que els portaven malestar i dubtes;
- . Fer-se objectius personals ben definits:
- ...

Hem ajudat molts alumnes a gestionar la seva Ortografia. I n'estem satisfets. Per a això ens calia explorar el model que seguien els que ho feien bé i fer-lo assequible als altres, amb totes les adaptacions necessàries pel que fa a preferències cerebrals, estil d'aprenentatge, llenguatges d'evocació,

En col·laborar amb l'aprendre, penso que les hipòtesis que ens fem sobre aquests models esdevenen decisives. Havíem ensenyat Ortografia durant anys, amb un sentiment de frustració força acusat. Se'ns van començar a obrir camins nous en canviar de pregunta: ja no es tractava de com "ensenyar" sinó de poder comprendre alguna cosa de com ho feien els "experts" i de quina manera intervenir per millorar el procés per tal que fos eficaç en la gestió ortogràfica, per aquells alumnes novells, que topaven amb dificultats.

És l'Educand qui gestiona el procés, qui hi defineix objectius, qui es posiciona, anticipa, experimenta, avalua. És ell qui té el comandament. Els seus models, estratègies i processos em semblen determinants. Les respostes pedagògiques de solució poden no solucionar gaire res. Estic convençut que els recursos de l'Educand són abundosos i eficaços. La qüestió central que em plantejo és com despertar-los, amb quins instruments i de quina manera.

Hi ha persones capacitades en molts àmbits: la música, la pintura, la literatura, el pensament lògic, la tecnologia, ... Rendeixen molt. Obtenen resultats admirables en el seu terreny. Com ho aconsegueixen? Es tracta d'aptituds innates? O es tracta potser de persones que al llarg de la seva experiència han esdevingut expertes en algun àmbit del coneixement? De quina manera ho han aconseguit? Amb quina ajuda? En quins entorns? ...

Sens dubte que l'experiència té la seva importància. Haver dibuixat molt ajuda a ser capaç de realitzar un bon dibuix. Però hi ha persones que varen deixar de dibuixar molt aviat, mentre que altres han seguit vivint l'experiència. Per quines raons? Com és que una persona s'entusiasma amb la música o la literatura i una altra les deixa de banda dient-se que no té aptituds? Realment és qüestió d'aptituds? O és qüestió d'aprenentatges, sobretot en el terreny de les estratègies, les anticipacions, la identitat i les creences?

Suposo que hi ha uns condicionaments congènits, o de desenvolupament, que emmarquen els projectes i l'eficàcia de cadascú. El problema, o la sort, és que no tots es poden detectar o diagnosticar, isolant-los de l'aprenentatge i l'educació. No crec que ningú tingui dret a marcar una limitació d'una altra persona, per més que afinem els nostres instruments de medicació i, al nostres ulls, sembli quelcom evident. En fan molta por les profecies d'autocompliment, els pressupòsits, les categoritzacions fetes massa de pressa; les que marquen limitacions, no pas les que potser "erròniament" fan hipòtesis sobre les capacitats.

Potser qui em llegeixi pensarà que exagero pel cantó de l'optimisme. No em sabia gens de greu. Un Educador que anticipa limitacions o fracassos abans de trobar-se'ls i veure com els afronta o supera, em semblaria un trist Educador. Alhora penso que tampoc no som omnipotents. Cal acceptar les nostres incapacitats i misèries. Quan atenc persones i miro d'ajudar-les en els seus projectes, estic convençut que sóc més eficaç si visc i trameto pressupòsits de confiança en elles i en la seva capacitat de creixement. Les estic ajudant a explorar els seus recursos i a fer-se càrrec de la seva llibertat personal.

Des del que he après se m'apareixen vies de recerca molt diverses i en contextos ben variats, totes interessants i segurament útils, en aquest intent d'obrir opcions de creixement i aprenentatge per a les persones. Puc optar per aprendre més sobre l'aprenentatge espontani, l'estudi de contextos, la formulació i/o avaluació de projectes curriculars, la comunicació com a instrument d'ajuda, ... L'eficàcia i la comoditat

del treball futur m'obliguen a fer-ne una selecció, almenys com a hipòtesi de treball o com a punt de referència a l'hora d'organitzar la feina.

13.5.- Declaració d'intencions.

A l'hora d'escollir una direcció de recerca, l'investigador fa ús de criteris i valors. Quins són els meus? Per quina raó o per quins motius m'interessen uns determinats camps per damunt d'altres seguitament tan importants com els primers?

En primer lloc, m'interessa investigar i conèixer millor aquells recursos i formes de fer que m'han demostrat la seva eficàcia. I en aquest sentit l'enfocament personal, el veure **l'Educand com un subjecte creador**, amb recursos propis, més que un ser que respon a un medi pretesament uniforme, m'ha mostrat sovint la seva capacitat d'ajuda. En molts projectes, no solament els de caire acadèmic o merament cognitiu. Considero necessària una actitud de confiança en el poder i els recursos de l'Educand, com a premissa de l'adequació de la intervenció pedagògica.

En el cursos de formació continuada, amb pares o docents, sistemàticament acabem considerant els problemes d'intercanvi i comunicació com l'aspecte de base que cal resoldre per tal de tirar endavant el procés d'aprendre i el progrés personal. Les actituds de l'Educador, **el model d'intercanvi** que proposa a l'Educand, són qüestions que influencien marcadament la qualitat de l'ajuda.

En tercer lloc, **les persones necessitem èxit**, avaluar el progrés, descobrir les nostres capacitats més que les nostres evidents limitacions. Pretenc ajudar, que l'Educand se senti ajudat, que pugui percebre el progrés, si voleu molt petit, però, al cap i a la fi, un progrés. És a dir, l'aprendre es desenvolupa en l'interior de la persona i és ella qui el gaudeix o el pateix i, naturalment, en treu les seves conclusions.

En quart lloc, l'aprenentatge és una conseqüència de l'experiència. Per tant m'interessa molt **el tipus d'experiència que proposem els educadors**. Segons les propostes que fem, i no tan sols en forma de tasques, els Educands fruitaran d'unes opcions determinades d'aprenentatge.

Com a corol·lari m'interessa molt considerar **l'Escenari de l'aprendre**, el context que l'envolta i la seva organització, així com les relacions ecològiques que el connecten amb l'exterior. En aquest escenari hi ha uns actors que es posicionen, executen estratègies, avaluen els resultats, s'orienten. És una experiència que es desenvolupa en comunicació amb altres: els iguals i els docents i aquesta comunicació pot prendre moltes formes. A més, l'experiència és viscuda en relació amb unes ofertes didàctiques, uns materials de suport, els quals, al meu entendre són molt rellevants en la direcció i qualitat que prendrà l'experiència d'aprendre.

En el meu treball d'assessor, amb professors de Primària i Secundària, he anat detectant una sèrie de preocupacions vers les quals no crec que hi hagi massa respostes investigades, però que es plantegen reiteradament. Segurament són les que per a mi tenen sentit, d'acord amb el meu posicionament personal. Les veig com els elements orientadors fonamentals per ordenar i orientar la pràctica.

1.- Els professors plantegen problemes de comportament i relació, de motivació i autogestió dels alumnes. Per regla general ho fan sense qüestionar l'entorn didàctic. Hi ha Educands que troben recursos per adaptar-s'hi i Educands que no. Poques vegades es qüestiona com reconstruir el context de l'aula per fer-lo adient a "tots" els Educands.

El docent actualitza una visió de l'aula, el seu rol i el dels alumnes. Sovint aquesta visió és recolzada fortament per la cultura de centre. Es demana a l'Educand que s'hi "sotmeti", que construeixi una orientació personal adient al que volem els

Educadors i al que ell necessita. Però, en molts casos, ningú no l'ajuda a descobrir-la i instal·lar-la. Se li demanen "conductes", les quals poden semblar fàcils i possibles, encara que no sempre ho siguin als ulls de l'Educand.

*2.- Alguns alumnes, més aviat pocs a cada aula, executen **estratègies** que no els permeten assolir els resultats que volen. Es parla de diversitat, molt; també es parla de sentiments i emocions i actituds i valors i normes, ... que aviat deixen d'"existir" en la vida de l'aula, per qüestions de pressa, de "nivell", ...*

Quan ofereixo recursos per comprendre els alumnes i ajudar-los en aquest àmbit, he notat sempre un interès molt viu per part del professorat. Crec que és un mètode interessant d'assolir èxit acadèmic. Els professionals no necessitem fer un diagnòstic precís, detall a detall, de cadascun dels alumnes. La majoria no el necessiten. Però n'hi ha alguns que sí. En interessar-nos per aquesta vivència interior, només interessar-nos, fer-la existir, l'Educand també s'hi interessa i comença la seva recerca personal, en el cas que aprendre sigui quelcom valuós per a ell. A vegades els seus criteris el porten, intel·ligentment, cap a escollir altres opcions de conducta, potser conflictives, des de la percepció del Centre o de la Societat.

És la qüestió habitual que descriu, per exemple, el professor de Matemàtiques demanant-se per quina raó els seus alumnes no llegeixen els problemes o comprenen de forma molt distorsionada el que els explica, o se n'obliden, sense cap projecte d'oblidar-se'n.-

3.- L'experiència d'aprendre es fa en contacte amb persones. La feina de l'Educador ocupa una posició de privilegi. El seu estil de direcció i lideratge condicionarà significativament el procés. Alhora, cal tenir-ho present, pot esdevenir una font de fatiga i tensió per l'Educador.

Els professors, per exemple, pretenen "motivar", engrescar, interessar els alumnes. Amb alguns no ho aconsegueixen. El seu estil de resposta pedagògica segurament no és el més indicat. És a dir, l'actuació dels altres, professor o companys, esdevé un fre més que un facilitador del canvi.

Els pares i mares viuen situacions similars. Volen canvis i, amb la seva actuació, els bloquegen o col·laboren en mantenir l'"statu quo". Necessiten llenguatges nous, adients, assequibles. Llenguatges que no poden aprendre's únicament per la via tècnica de la recepta: calen modificacions en el model del món, per tal que siguin congruents, espontanis.

4.- Molts professors se senten incòmodes, perduts, en una espècie de cul de sac, sense sortida. "Ja ho he provat tot", diuen. El que normalment no han provat és qüestionar les seves premisses. La Llengua és això que jo entenc per Llengua, i cal ensenyar-la com me l'han ensenyat a mi, o com s'acostuma a fer en el centre. Tinc un model al cap, el meu, necessari per no perdre'm. Potser no em satisfà, però quina opció tinc a mà?

Una anàlisi dels llibres de text que el mercat ofereix ens portarà a una conclusió que em sembla força general: Llevat de comptades excepcions els materials

curriculars donen per suposada una manera d'aprendre, sovint només una. Donen per suposat un significat de l'aprendre. Pressuposen i indueixen, per tant, un tipus determinat d'experiència.

He publicat alguns materials curriculars en l'Àrea de Llengua, en col.laboració amb un altre professor. Actualment, pel que em diuen, és un material sotmès a la fotocòpia inclement en més d'un IES, cosa que em fa feliç, en part. És un instrument didàctic dissenyat segons criteris que no segueixen massa allò establert, acadèmic, allò esperable en un llibre de text. Intenta orientar-se en el procés d'aprendre i facilitar-lo. S'ha anat construint a partir de l'experiència dels Educands i la seva avaluació.

*Un material curricular ajuda molt. Esdevé una opció nova per a l'Educador, un recurs destinat a ser usat a l'aula, una opció més d'experiència en l'escenari pedagògic. Crec que necessitem més projectes didàctics centrats en la **diversitat dels aprenentatges**, tant dels alumnes com dels professors; materials per mitjà dels quals tots aprenem, segurament continguts diferents.*

Siguem utòpics. Imaginem per un moment un microsystema didàctic en el qual la xarxa de relacions interpersonals funciona amb suavitat, els conflictes es resolten i ajuden a créixer; tots els Educands i l'Educador s'hi senten respectats i còmodes. L'organització de la situació permet un treball diferenciat. Els Educands poden dedicar-se a la metacognició, a la recerca dels seus propis recursos, a la col.laboració amb els altres per tal d'aprendre a ser més eficaços i poderosos en relació al projecte d'aprendre. L'Educador disposa d'un repertori de respostes de comunicació estratègiques: la seva intervenció comporta induccions al canvi i a l'autoavaluació en els Educands. Alhora té a mà materials curriculars i d'altres tipus que li permeten formular ofertes variades i estratègiques, per desenvolupar projectes d'ajuda que considera adients.

13.6.- Quatre projectes en procés.

13.6.1.- Disseny d'escenaris.

D'una aula a l'altra les semblances són força evidents. Malgrat això, cada educador és diferent: orienta la seva actuació segons una teoria pròpia. Atès això, semblaria lògic esperar que cadascun creés contextos clarament diversos, adequats a les pretensions pedagògiques que s'hi projecten. La Institució, la cultura de centre, la imatge social de l'escola, també hi són presents. Hi ha quelcom que fa que un escenari sigui considerat educatiu; quelcom compartit, públic, cultural.

L'organització de les tasques, dels espais, del temps, de les relacions, ... proposada per l'Educador, condiona l'experiència d'aprendre. És un àmbit que tanmateix rep poca atenció en terreny de la recerca, tot i que mediatitza fortament el tipus de vivències que s'hi desenvoluparan i, en conseqüència, el tipus d'aprenentatges als qual abocaran.

L'inici de l'ESO, durant l'actual curs escolar, ha portat als IES problemes nous. Tots els alumnes de primària hi han accedit. Alguns d'ells mostren dificultats personals importants per adaptar-se als contextos que se'ls ofereixen. El sistema relacional, les normes de disciplina, els horaris, la distribució dels Crèdits, ... han ofert als nois i noies un medi força desconegut per a ells, en el qual no sempre hi han pogut establir una orientació personal sense conflictes, harmònica amb l'escenari i amb les pròpies necessitats i posicionaments.

L'estil de lideratge, l'organització de les tasques, el sistema d'avaluació, els recursos que els Educands tenen a mà, el canals de comunicació ascendents instal·lats en el medi, ... són, al meu entendre, aspectes que poden facilitar un tipus d'experiència d'aprendre autònoma i autorresponsable, o, per contra, aconduir l'Educand cap a aprenentatges basats en una altra escala de valors.

Crec que encara tenim una escola molt transmissiva, potser més a Secundària, la vida de la qual es desenvolupa en escenaris on el rol docent i la metodologia són massa poc qüestionats. Els sistemes de direcció i d'avaluació sovint recolzen més en conformismes molt arrelats que no pas en les demandes i projectes dels Educands i dels Educadors.

El medi aula, penso, necessita una bona reflexió, en funció del procés d'aprendre i del que en sabem. Crec que certs aprenentatges, potser prou importants per a les persones, no poden desenvolupar-se en segons quins contextos. L'organització i gestió del context educatiu condiciona el curriculum viscut, sobretot en el terreny que jo considero més decisiu: el de les actituds, valors, creences, metacognició, ... És difícil, potser arriscat, mostrar-se creatiu en contextos on el model d'avaluació es troba molt centrat en la repetició.

L'avaluació del context d'aprenentatge per part dels Educands, la seva correcció i disseny, ens poden ajudar a resoldre un bon nombre de problemes o conflictes, en especial en el terreny de la convivència, l'autogestió dels Educands, ... amb els enormes beneficis que això comporta per a l'eficàcia i el benestar de tothom.

Penso que la cultura escolar, en moltes de les seves manifestacions, parteix d'una premissa que faria riure a moltíssimes organitzacions no formals o no acadèmiques. Em refereixo al fet d'entossudir-se en adaptar la persona a l'organització. Les estructures organitzatives en el terreny educatiu a vegades tendeixen a una rigidesa que només es justifica si oblidem el que estem fent: Oferir contextos educadors. Ben poques vegades he sentit comentaris en el sentit de veure fins a quin punt l'organització formal està facilitant l'aprendre i quina mena d'aprenentatge. Són coses que es donen per suposades.

Tot i això, les persones que interactuen en els microsistemes educatius, d'alguna manera, actuen condicionades per l'organització. I aquest condicionament mediatitza la qualitat de l'aprenentatge.

Estic convençut que el disseny d'escenaris ens pot facilitar salut i eficàcia. La diversitat que pretenem atendre, demana un tipus determinat d'interacció pedagògica, uns tipus d'organització i gestió que la facilitin. Diguem-ho d'una altra manera: Una aula transmissiva, on els alumnes han de seguir un programa previst, tots el mateix, de la mateixa manera i a la mateixa o similar velocitat, sota la direcció immediata del professor, ... ofereix a l'Educador poques opcions pel contacte personal, l'orientació dels alumnes, l'ajuda individual, ... actuacions pedagògiques que semblen essencials en una escola comprensiva.

13.6.2.- Projecte 2.- Comprensió de processos i estratègies.

Hem dissenyat un escenari educatiu on els alumnes prenen la iniciativa, gestionen part del seu temps, assumeixen responsabilitats, fan projectes i n'avaluen els resultats, ... L'Educador es posa a disposició dels Educands, atén les seves demandes, proposa, ofereix, ... dedica temps a aquesta tasca. Estableix una relació personalitzada amb cadascun dels Educands.

L'Educador necessita bastir hipòtesis sobre com aprenen els Educands, i com aprenen els continguts concrets que ell intenta ajudar a aprendre. Per a la comprensió del procés ens aniria molt bé disposar de materials adients, així com d'estils d'entrevista eficaços. Alhora necessitem un repertori de recursos d'intervenció, assequibles i integrables en la dinàmica habitual del context, sigui l'aula o un altre.

El que pretenc és dissenyar i oferir recursos als Educadors, per tal que puguin gaudir de les idees dels seus Educands. Normalment, no hi ha massa tradició de comunicació ascendent, de manera que els alumnes o els usuaris puguin valorar les ofertes que reben i fer-ho saber, per tal que els Educadors avaluem les nostres intervencions amb una mica més d'encert.

Per a això crec que calen recursos. Estic pensant en qüestionaris breus, que facilitin la reflexió de l'Educand i la verbalització del que li passa o sent. En l'acció Tutorial els veig molt necessaris.

Em direu que ja n'hi ha al mercat. És cert. El que hi trobo a faltar són materials més centrats en els processos i les estratègies, en la metacognició, l'autoavaluació i sobretot la descoberta i autogestió dels propis recursos. Els materials que he trobat més aviat apunten cap a un diagnòstic quantitatiu. El que pretenc no és això: voldria instruments que facilitessin l'autoexamen de l'Educand, que li servissin no pas per saber com és, sinó per anar descobrint el que vol i el que pot fer.

En la complexitat de l'aula el temps de l'Educador sempre és insuficient. Una bona col·lecció de materials per facilitar l'acció tutorial, l'interconeixement, l'autoreflexió, em semblaria una eina molt pràctica per obrir opcions pedagògiques d'intervenció i ajuda.

A poc a poc, anirem descobrint els models de treball que fan servir els experts. Segur que obtindrem elements contextuais que els influeixen, macro i microcomportaments, capacitats, actituds, posicionaments, ... A l'hora de preparar l'ajuda per a uns aprenentatges determinats, és indispensable preveure unes formes d'assolir-los. Com més en coneguem, més ampli serà el ventall d'ofertes i suggeriments d'ajuda que podem articular.

13.6.3.- Projecte 3.- La comunicació estratègica.

Potser un dels terrenys menys treballats en la pràctica, és el de l'entrenament per a la **comunicació d'ajuda**. He pogut detectar centenars de situacions viscudes en les quals els Educadors, amb un esforç realment lloable, actuaven de manera que feien pràcticament impossible assolir el que pretenien, tant ells com alguns dels Educands.

En el treball de suport i assessorament als Educadors es plantegen multitud de "problemes" puntuals, concrets, vers els quals se senten sense recursos d'intervenció. Apareix sovint la frase: "Ja ho he provat tot".

El metamodel lingüístic ens pot ajudar a fer una anàlisi tranquil·la del que estem trametent, del que reben els Educands. Tots volem el mateix, molt sovint, però actuem de forma que no hi ha manera d'assolir-ho.

Les persones que es dediquen a l'orientació personal, la psicoteràpia, l'ajuda psicològica en un enfocament clínic, disposen normalment d'estratègies d'intervenció, apreses, experimentades, com a recursos d'ajuda. Posem per exemple, l'ús de metàfores, de llenguatges de cervell dret, dels pressupòsits, d'estratègies d'avaluació realment interessants i útils, ... Són llenguatges i recursos l'aprenentatge: molts d'ells ens serien

d'ajuda en la nostra feina d'intervenció i interacció personal. No oblidem que l'Educació, en bona part, és comunicació facilitadora.

Estic afrontant un aspecte de la tasca pedagògica que, no sé per quina raó, pràcticament no s'ha treballat gens, o ben poc. I és precisament un punt constant de queixa per part de molts Educadors.

No es tracta tant de fer una casuística exhaustiva; més aviat el que m'interessa és formular un estil de comunicació estratègica, contextualitzada, per facilitar el canvi, l'emergència de recursos personals, l'exercici de l'autonomia, ...

No pretenc ni formular tècniques, ni oferir un manual teòric sobre la comunicació didàctica. La meua experiència m'ha dut a comprovar una vegada i una altra que aquest aspecte del rol del pedagog és un dels principals, tant pel que fa a la eficàcia de la intervenció com pel que suposa vers el benestar i salut de tots. El que em sembla bàsic és que els professionals tinguem uns coneixements i un entrenament mínim en aquest camp, per poder intervenir estratègicament i per poder comprendre i avaluar l'efecte comunicatiu dels nostres missatges.

13.6.4.- Projecte 4.- Els materials curriculars.

Estic convençut que la recerca en aquest camp, i la conseqüent creació de recursos adients, podria facilitar canvis importants en la intervenció pedagògica. La majoria dels llibres de text pressuposen un tipus d'organització d'aula, un sistema de comunicació Educand-Educador, i, sobretot, una manera d'aprendre determinada.

Estic pensant en un tipus de recurs curricular que permeti una direcció mediata, una aula organitzada en forma de taller, amb autonomia per als Educands.

El tipus de material que m'agradaria seguir construint s'orienta segons uns principis valors que, per a mi, són fonamentals:

- 1.- Es tracta d'un material per a l'Educand. És ell qui en fa ús, qui determina com usar-lo, quines parts escollir, ...
- 2.- És autosuficient. El material proposa unes experiències i ofereix recursos per tal que l'Educand les pugui realitzar, amb el suport de l'Educador, dels companys, d'instruments contextuals diversos, ... si ell ho creu convenient.
- 3.- Ofereix vies diferenciades d'experiència. L'Educand pot desenvolupar estratègies pròpies. No se li defineix com cal aprendre. Les respostes obertes predominen sobre les tancades.
- 4.- Incorpora l'autoavaluació com un instrument o oferta d'experiència.
- 5.- Inclou l'experiència personal com un referent de base a partir del qual construir el coneixement.
- 6.- Promou el treball en companyia, facilita l'intercanvi, sense prescriure'l.
- 7.- Es basa en els models d'expert que coneixem. És a dir, el material es dissenya d'acord en com aprenem les coses, més que no pas en la definició i exposició del que cal "saber".
- 8.- Té en compte tots els graons de l'aprendre i totes les direccions.

13.7.- En la pràctica i des de la pràctica.

Els quatre projectes que acabo de descriure es justifiquen en la pràctica. Dissenyem escenaris, n'avaluem l'encert amb els alumnes, explorem la vivència dels professors; oferim recursos d'avaluació i ajuda en l'experiència d'aprendre; instal·lem, par part de l'Educador, estils de resposta facilitadors; elaborem materials per al desenvolupament curricular. Tot això només es justifica i pot ser valorat en l'entorn didàctic. Tan sols si ajuden a aprendre, si faciliten els projectes dels Educands, podrem mig assegurar que són encertats.

En la pràctica l'Educador es mou en un tipus determinat de context, hi participa; estableix un tipus de relacions amb els Educands i amb l'exosistema de l'organització; disposa d'instruments mentals per comprendre i respondre al que rep; usa uns materials concrets, ... Penso, però, que el decisiu és sobretot, l'experiència de l'Educand, la seva actuació en l'entorn, la gestió dels seus propis recursos.

Per aquesta raó em sembla molt pràctic dedicar-me a comprendre aquesta actuació de l'Educand. Les persones valoren, imaginem i prenen posició, donen sentit al medi, actuen i obtenen resultats. I aquests resultats sovint són molt valuosos; alguns fins i tot necessaris per a segons quines persones i segons quins llocs. Un expedient acadèmic, per a molts Educands, pot ser un condicionant important a l'hora de bastir la seva identitat i de formular els seus projectes.

13.8.- La clau-mestra.

Mentre escrivia l'apartat anterior, ha sonat el telèfon. Era una mare, a qui no conec personalment, que em volia formular una demanda. Té dues filles bessones, adolescents. Una d'elles segueix els seus estudis amb èxit; a l'altra les coses acadèmiques no li van tan bé. Em parla de la família, de les professions que desenvolupen, M'explica per quina raó s'han preocupat per la seva filla i qui els ha posat en contacte amb mi.

La informació telefònica és molt escadussera. Els pares varen assistir a una reunió convocada per la tutora de la seva filla i en varen sortir realment preocupats. No és una cosa nova. La noia ha tingut allò que en diuen "problemes" des de "sempre". La consideren poc intel·ligent. Ella també s'hi considera. Cada situació d'examen esdevé quelcom difícil per a la noia. Es posa nerviosa, apareix el neguit i l'ansietat, ...

Tot seguit, en la conversa telefònica, convido la mare a reflexionar sobre la capacitat intel·lectual de la seva filla en àmbits no acadèmics: segons em fa saber és excel·lent, fins i tot sorprenent. La descriu com una noia curiosa, sensible, de tracte molt fàcil, ...

Encara no conec aquesta noia, però crec que puc formular algunes hipòtesis per comprovar-les després en l'entrevista que mantindrem, si ella l'accepta, cosa que espero.

En primer lloc em pregunto si a l'hora de l'examen la noia té recursos i estratègies personals per mostrar, en la prova, per escrit, una part considerable del que "sap". Crec que pot tenir dificultats per expressar-se linealment, amb paraules escrites, i en la situació d'examen.

En segon lloc, intueixo que el seu tipus d'intel·ligència no s'adiu massa bé amb els llenguatges habituals dels professors. Potser té dificultats per evocar el coneixement i avaluar-lo.

En tercer lloc, endevino un posicionament més aviat poc facilitador: anticipa la por, el fracàs, la inseguretat, ... en la qual cosa hi deu col·laborar la família, amb el seu neguit i la seva manca de tranquil·litat i confiança en la noia.

En quart lloc, imagino que la noia practica unes estratègies d'aprendre que no li són còmodes i rendibles. Em fa l'efecte que el seu llenguatge d'evocació i la seva forma d'aprendre poden ser incoherents. És a dir, el seu treball d'estudi no la porta a una sensació de confiança i seguretat en el que sap i és capaç de evocar i fer servir.

En cinquè lloc, ...

Podríem anar fent moltes més hipòtesis. Em sembla més pràctic esperar a trobar-nos i intentar comprendre els seus objectius i formular-los bé, per iniciar la col·laboració i l'ajuda.

Entre tanta hipòtesi, per mi, hi ha una tesi: "Aquesta noia pot tirar endavant els seus projectes, si són seus, si ella vol i, a més, si troba i integra les estratègies adequades. I, goso afirmar, aquestes estratègies existeixen."

*He esmentat dos condicionants: **si vol i si pot**. El primer arrela en la seva identitat, la seva educació, els seus valors i projectes. El segon és més de caire tècnic: es tracta de descobrir i aprendre el mètode personal per mitjà del qual la noia pot assolir el que vol. En el treball d'ajuda qüestionarem ambdós condicionants.*

Ara bé, per ajudar, és convenient que l'Educador disposi de recursos, que sàpiga on va i quins són els camins possibles per on portar l'Educand a assolir el que vol. Aquests camins els anomeno models. Algú n'ha dit "models d'excel·lència". A mi m'agrada dir-ne "models d'expert".

Imaginem que convidem la noia a qui ens referim a observar els companys i companyes experts, els que mostren un rendiment satisfactori. A més li proposem que parli amb ells o elles i intenti comprendre com ho fan per assolir l'èxit. L'experiència ens portarà, normalment, a subratllar un parell de fets: 1) són persones que estudien poc, que dediquen, aparentment, poc temps a aprendre; 2) es tracta de persones amb una excel·lent capacitat d'autoavaluació: en acabar la sessió de treball tenen interiorment construït el coneixement, o han detectat amb precisió quins aspectes els quedaven per aprendre.

Segurament, aquests companys i companyes experts desenvolupen processos molt diversos. Han trobat la forma de procedir adient al que es proposaven, a les seves preferències cerebrals, el seu llenguatge d'evocació, ... i sobretot anticipen l'èxit.

Imaginem que l'Educador té a mà els models de procés que executen els experts; models diversos, adaptats a la persona i la seva educació. L'Educador coneix com aprenen les matemàtiques els que ho poden fer amb comoditat i bons sentiments, posant-hi feina, fatiga si voleu, però no pas neguit i malestar. L'Educador s'ha construït una imatge de com els Educands eficaços treballen, de forma personal, adaptada al que són i a la seva història d'experiència i aprenentatge.

A l'hora de fer quelcom (llegir en públic, resoldre un problema, calcular, escriure un informe, fer un resum, memoritzar unes dades, recordar una melodia, ...) les persones executem unes estratègies determinades. Si són correctes, assolirem el que ens fa il·lusió o el que ens convé. Si són incorrectes, en relació al projecte, o en relació a nosaltres mateixos, haurem d'incrementar l'esforç i el control del procés per arribar

on volem arribar. Necessitarem més esforç del que cal, i segurament ens sentirem insegurs, poc forts per anticipar l'èxit i l'eficàcia que necessitem.

A partir d'aquí em fa il·lusió dedicar-me a precisar aquests models d'expert; em preguntaré com ho fan els que en saben, no pas per copiar tècnicament el mètode; el que pretenc és descriure'l en totes les versions que pugui, que em serveixi de pauta per dissenyar la intervenció i avaluar-ne l'encert.

Hi ha una imatge de l'Educador i la seva feina que em sembla oportuna en posar fi a aquest treball. Per obrir una porta cal una clau. Cadascuna de les portes és única. Per obrir-la necessitarem la "seva" clau. L'acceptació de la diversitat de les persones ens condueix, a vegades, cap a no pensar que existeixen els "rossinyols". Hi ha claus mestres, les quals ens són molt útils per obrir tota una categoria de panys. Potser caldrà temptejar una mica, posar la clau bé, fer una mica de força, ... però sabem que aquella és una bona clau, i acabarem obrint.

El model de l'expert em sembla una clau mestra. No serveix per a tots els reptes d'intervenció pedagògica. D'acord, però pot ser útil per a més d'un. I la meua experiència certifica que hi ha claus-mestra molt més generalitzables del que ens pensem.

Segurament la més decisiva es troba en l'interior de l'Educador. Es tracta de les seves actituds i valors; del que comunica, no pas del que diu: del que és, no pas del que fa.

En darrer terme, estic segur que hi ha tres actituds de base, potser indispensables per ajudar les persones a fer-se càrrec d'elles mateixes i desenvolupar els seus projectes:

1.- La nostra capacitat per escoltar, comprendre, respectar, **acceptar l'Educand**; en lloc de jutjar-lo.

"LES CINC LLIBERTATS DE LES PERSONES.

Llibertat per veure i escoltar el que hi ha aquí, en lloc del que hi hauria d'haver, hi ha hagut o hi haurà.

Llibertat per dir el que hom sent i pensa, en lloc del que hauria de sentir i pensar.

Llibertat per sentir el que hom sent, en lloc del que hauria de sentir.

Llibertat per demanar el que hom desitja, en lloc d'esperar a que li donin permís.

Llibertat per arriscar-se per compte propi, en lloc d'escollir només allò segur." ¹

2.- La nostra **confiança en els seus recursos i poder personal**; en lloc d'oferir-li solucions, consells, diagnòstics, interpretacions, ...

"Pel que sembla, el nostre món intern s'ocupa permanentment en activitats que ens són totalment desconegudes, llevat que ens isolem dels estímuls exteriors." ²

3.- La nostra capacitat de veure el món amb els seus ulls, d'empatitzar amb el que viu, d'establir una **sintonia saludable amb la seva estructura de significats**; en lloc de voler-li "fer" acceptar els nostres, persuadir-lo, convèncer-lo, ensenyar-lo.

¹ SATIR, V. (1976) "En contacto íntimo. Cómo relacionarte contigo mismo y con los demás". Concepto S.A. México, 1981. Pàg. 22

² ROGERS, C. (1980) "El camino del ser" Kairós. Barcelona, 1986, Pàg.152



Ramon Casadevall i Busquet

Girona, maig de 1997