

PREINSCRIPCIÓ I QUALITAT EDUCATIVA

Cada any milers de famílies amb nens i nenes en edat per a incorporar-se al sistema educatiu afronten la important tasca d'haver de seleccionar una escola per als seus fills i filles. Si en aquesta selecció s'opta per un centre sostingut amb fons públics, cal omplir una sol·licitud amb el nom de diverses escoles en ordre de preferència. Durant aproximadament els dos mesos anteriors a aquest període de prescripció els centres educatius ofereixen xerrades i presentacions dels seus projectes educatius i instal·lacions, una bona oportunitat per conèixer els centres, però també una tasca molt complexa per a les famílies, ja que són moltes les opcions que cal valorar: ideari educatiu, currículums, professorat, horaris, activitats extraescolars, alimentació, instal·lacions, preus i en definitiva, la qualitat educativa.

Aquí radica en part la complexitat de la tasca, atès que no existeix una definició única del que significa *qualitat* en el món de l'educació. Es tracta d'un terme profundament ideològic que es fonamenta en les percepcions que cada persona té sobre una gran varietat d'altres conceptes com progrés i justícia socials, cultura, intel·ligència, dimensions humanes, desenvolupament individual i, en darrera instància, *educar*. Entenem per educar *conèixer per viure* o més aviat *viure per conèixer*? En quin punt tracem la línia entre les necessitats i imposicions socials sobre el nen i la nena i les seves necessitats i interessos com a persona?

Existeixen tantes definicions de qualitat educativa com opcions ideològiques hi ha a la nostra societat. No és possible, per tant, definir *critèris de qualitat* objectius, però potser sí que podem aportar reflexions que ens ajudin a observar allò que es troba més enllà de la mera obvietat.

1. Com més petita, millor

Imagineu un institut de 800 alumnes. No és pas una ficció, n'hi ha força, i de més grans també. Hi ha professors/es que fan classes de 9 a 12, d'altres d'11 a 14, uns altres a les tardes, i cada dia de la setmana l'horari pot ser diferent. La possibilitat de coordinar-se i de compartir impressions sobre l'alumnat són molt escasses, les oportunitats de reflexionar col·lectivament sobre el centre i planificar mesures de millora, encara més.

Per tant, en igualtat d'altres condicions, els centres educatius petits permeten una major coordinació entre el professorat i una relació més familiar i individualitzada amb l'alumnat i les famílies.

2. Ni cafè ni sopa per a tothom

Cada nen i cada nena té unes necessitats, uns interessos, uns ritmes, unes capacitats i unes experiències prèvies diferents. Que els nens i les nenes de primer; per exemple; tinguin la mateixa edat no significa en absolut que siguin iguals. Aleshores, per què els obliguem a que facin tots i totes el mateix i al mateix temps? Les conseqüències d'aquest *model industrial* d'escola són nefastes! És evident que els nens i les nenes capten el missatge de què han de ser suficientment capaços de realitzar aquestes activitats pensades per a un inexistent alumne mitjà. La psicologia social ha demostrat àmpliament que l'ésser humà construeix la seva personalitat en funció de la percepció que té de sí mateix en relació als altres i en funció també de la reacció dels demés. En conseqüència, els nens i les nenes que no aconsegueixen reeixir en moltes d'aquestes activitats inadequades poden desenvolupar, en aquest context de comparació constant entre suposats iguals, un concepte d'inferioritat, una baixa autoestima, que els acompanyarà durant gran part de les seves vides.

Com es pot aconseguir, doncs, que una única persona, el/la docent, atengui alhora a les diverses necessitats i ritmes de les altres 25 persones en un mateix espai?

Algunes escoles ho intenten a través de les anomenades *mesures d'atenció a la diversitat*: grups de reforç, desdoblaments de classes en grups més reduïts, *racons* –espais a l'aula que disposen d'un material educatiu amb diferents nivells de dificultat i que, per tant, resulten més adequats per a alumnes diferents -, o treball en grups cooperatius.

Unes altres, les conegudes com escoles vivencials i actives ni tan sols ho pretenen, atès que per a aquestes educar no significa imposar un mateix contingut i ritme a tots els nens i les nenes, sinó respectar les necessitats i motivacions de cada persona acompanyant-les en aquest procés de construcció de coneixements. En aquests centres l'alumnat, a l'igual que els adults a la vida diària, s'agrupa en funció del seu interès, creant-se múltiples ocasions per a que els més grans ajudin i aprenguin de i amb els més petits, desenvolupant així valors de solidaritat, col·lectivitat i responsabilitat en detriment de competitivitats absurdes i injustes.

La flexibilitat dels criteris d'agrupament acostuma a ser, doncs, un indicador que reflecteix fins a quin punt el professorat d'un centre és sensible a les diferències.

3. Si no vols sopa, pren-te'n dues tasses

Davant la impossibilitat real d'ensenyar un mateix contingut a tots els nens i les nenes d'una classe, alguns centres educatius opten per agrupar l'alumnat per nivells, configurant classes de repetidors o d'alumnes amb dificultats, sota l'argument que en aquests grups més homogenis es pot atendre millor tots els nivells. Si educar fos tan simple com omplir capsetes buides, això podria funcionar, però la història de l'educació ha demostrat fins a *lents* percep aquest estigma i encara disminueix més el seu grau d'autoestima. Molt més quan, a la majoria de casos, ni es modifiquen els continguts, ni la manera d'ensenyar-los, i a sobre acostumen a ser classes que s'assignen a l'últim professor que arriba al centre. Però resulta que al grup dels *lents* es torna a produir, al cap de poc temps, la mateixa heterogeneïtat que hi havia inicialment. En conclusió, el treball en grups homogenis durant la totalitat de l'horari pot considerar-se un criteri de poca qualitat de l'educació.

4. Els llibres de text pesen massa

I no només a les esquenes, sinó a tot el sistema educatiu. Realment algú creu que és necessari estudiar les roques i minerals a tercer de primària, cinquè de primària, primer d'ESO i tercer d'ESO? No deu de ser tant imprescindible quan la majoria de persones en aquesta societat no seríem capaços d'aprovar l'examen sobre minerals de tercer de primària. "El currículum ha de ser cíclic i en espiral", responen els especialistes, és a dir, que els temes s'han de tractar en major grau d'aprofundiment en cursos successius. Però això, a la realitat, no succeeix mai perquè és materialment impossible. Fer cinc temes de naturals, cinc de socials, cinc de matemàtiques, cinc de música, cinc de llengua castellana, cinc de llengua catalana, cinc de llengua estrangera i d'altres



assignatures a cada trimestre per tal d'acabar al juny el llibre de text és simplement incompatible amb el concepte de profunditat. Implica cobrir un tema, amb les respectives lectures, exercicis i altres activitats, cada dues setmanes, per a cada assignatura. A una mitjana de dues hores a la setmana per assignatura, la suposada espiral del curriculum es transforma més aviat en una línia recta i discontinua.

Els centres que entenen el llibre de text o l'ordinador no com una eina més, sinó com la única i omnipresent, segueixen la mateixa lògica que els telenotícies: un bombardeig constant d'informació desconexa i superficial a un ritme trepidant que impedeix establir cap tipus de relació entre els continguts presentats i comprendre així les veritables causes del que passa al món.

Com que el saber, malgrat que no ocupi espai, sí ocupa temps, cobrir tots aquests temes implica deixar de treballar altres aspectes molt més importants, com per exemple les estratègies de processament de la informació i de la comunicació: trobar les idees principals d'un text, realitzar esquemes, resums, mapes conceptuals, redactar escrits de tipologies diverses, valorar críticament una situació o esdeveniment, argumentar i comunicar opinions, cooperar en grups de treball, etc. I és que a la *societat de la informació* més que recordar conceptes –per això es va inventar l'escriptura i, ara, els ordinadors- cal ser capaç de saber seleccionar-los, comprendre'ls, sintetitzar-los, transformar-los, comunicar-los i posicionar-s'hi amb criteri. Al ritme actual de producció de coneixements pocs dels continguts apresos avui seran gaire importants demà. En tot cas, allò fonamental serà haver edificat les estratègies per processar-los.

Les escoles que comparteixen aquesta afirmació acostumen a entendre el llibre de text simplement com un recurs més, poden demanar a diferents alumnes que adquireixin llibres diferents, i no només de text, i fins i tot n'hi ha que no en compren cap o només en algunes assignatures i edats. Com treballa aleshores l'alumnat? Alguns centres realitzen *projectes*, un treball, normalment en grups cooperatius, en que l'alumnat decideix el tema a investigar, per exemple *els volcans*. Es cerquen llibres, pàgines d'internet i documents sobre el tema triat. Es conviden persones expertes per parlar sobre aquest, es realitzen petits experiments o treballs d'investigació, enquestes, etc., i finalment es presenten els resultats de tota la recerca en documents, murals, vídeos, blocs o altres mitjans.

Hi ha centres que opten per *l'aprenentatge globalitzat*, és a dir, que no fragmenten els continguts en assignatures tradicionals, sinó que el *centre d'interès* o tema de

treball inclou continguts i procediments de diverses àrees. En realitat, cap de nosaltres no va pel món pensant en assignatures, sinó que prenem una decisió, per exemple *fer un viatge*, i llavors apliquem els coneixements que tradicionalment es consideren propis de diferents àrees: realitzem càlculs de probabilitat per saber els diners necessaris, llegim i investiguem mapes i documents per establir l'itinerari, preparam arguments per convèncer a possibles acompanyants, etc., és a dir, en aquest enfocament, la selecció de continguts està en funció de la necessitat i funcionalitat i no a l'inrevés.

Per últim, a les escoles més actives i vivencials s'entén el currículum com allò que es va generant en l'acció. No existeixen uns continguts que cal donar obligatòriament en un moment determinat del procés educatiu, ni s'obliga tampoc a que una majoria de persones imposi la seva decisió a les minories o als individus. En aquests espais, conceptes com exàmens, deures, assignatures o programes escolars deixen de tenir sentit. En comptes d'imposar un mateix contingut a totes les persones, havent després de *motivar-les* i crear mesures de disciplina, es permet que els nens i les nenes, individualment o en grup, desenvolupin confiança i seguretat en sí mateixos seguint les pròpies motivacions i interessos.

5. El mar no és només H₂O

Sinó també aventura, esperança, passió, por. El món és interessant perquè tenim sentiments. Ells són els motors del nostre comportament, la nostra joia més estimada i la més temuda companyia. Tradicionalment, però, l'escola s'ha concentrat només en dos tipus d'intel·ligències, la matemàtica i la lingüística, obviant totes les altres dimensions de l'ésser humà i condemnant al fracàs escolar a molts nens i nenes amb menys capacitat en aquestes o provinents de grups socials amb menys recursos per a accedir a la cultura dominant. Nens i nenes, potser, amb una destacada intel·ligència emocional, musical, espacial, interpersonal o cinestètica, que no han estat valorats pel que són, sinó pel que no són. Des de fa pocs anys, però, alguns centres educatius han començat a incorporar l'educació emocional. Al començament s'acostuma a adoptar algun programa editat que permet al professorat formar-se en aquesta àrea, com a pas previ per posteriorment incorporar aquesta nova sensibilitat a les relacions diàries.

6. Doña Úrsula... Tercer

El professorat, el seu grau d'estabilitat, el nombre de baixes i, sobretot, la il·lusió que pugui transmetre és un altre dels criteris fonamentals de qualitat. Per tal de desenvolupar un projecte d'escola cal comptar amb una certa estabilitat del professorat. Resulta menys comú que un docent s'impliqui profundament en una escola quan és conscient de que, en acabar el curs, serà destinat a una altra, ja que en el món educatiu els projectes de canvi requereixen períodes més llargs. Però sens dubte el millor indicador de qualitat és la il·lusió que el professorat pugui transmetre i la manera de relacionar-se amb els nens i les nenes.

Dimensions del centre, flexibilitat en els agrupaments, grau de centralitat dels llibres de text, educació emocional, il·lusió del professorat, projectes de centre o nivell d'autonomia i capacitat de decisió de l'alumnat, tots ells són criteris que poden ajudar les famílies a valorar la qualitat del centre educatiu. En funció dels valors i les opcions ideològiques personals, podem estar o no d'acord amb aquests criteris, però en tot cas és necessari tenir una opinió sobre ells. Així que, en visitar els centres, pot resultar útil formular preguntes que ens ajudin a definir quin concepte de qualitat educativa predomina a cadascun.