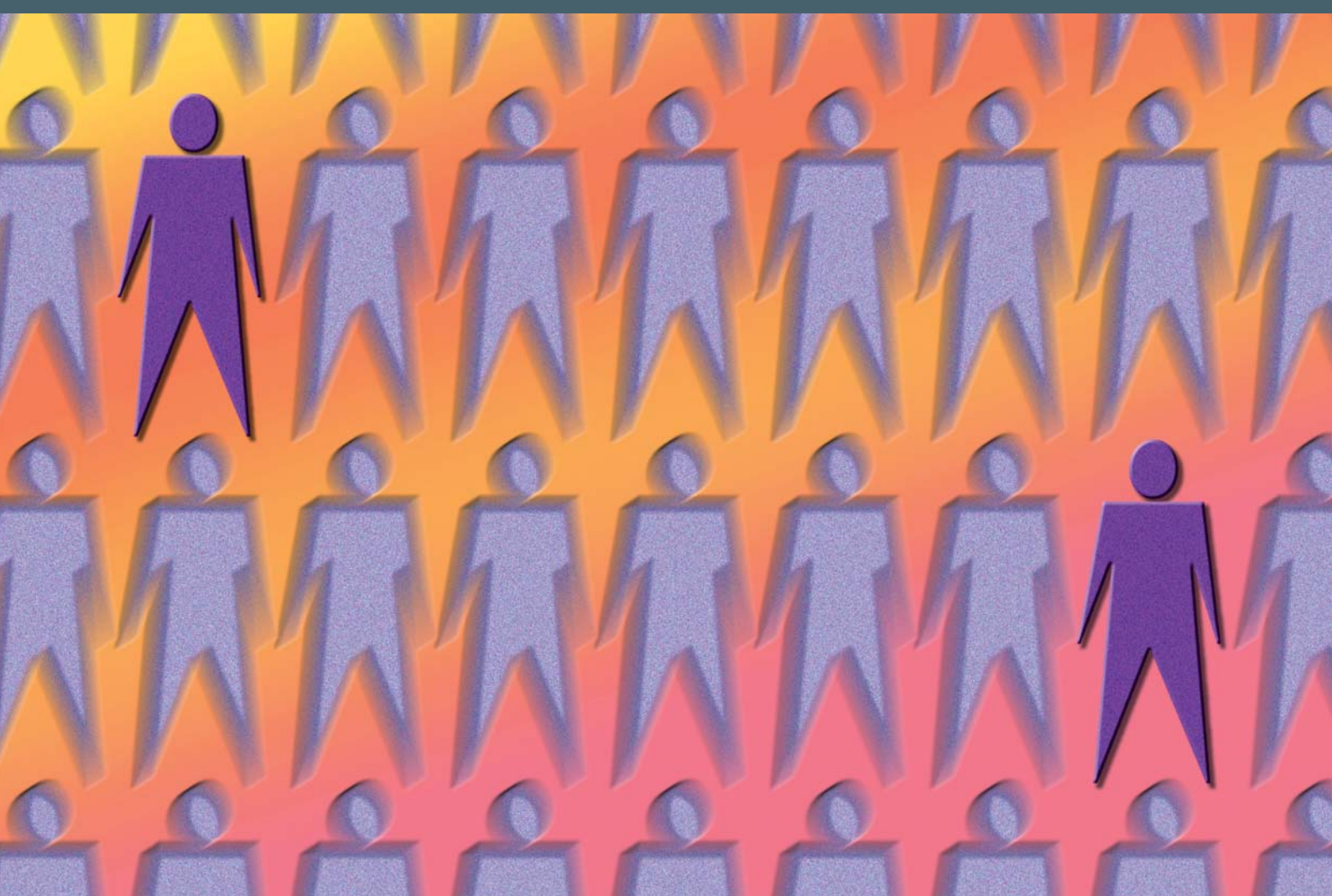




Talent i educació

ENRIC ROCA

Catalunya té un sistema educatiu que ni avalua ni esperona el talent i l'excel·lència. L'estructura dels centres educatius manté una organització que encara es regeix pels principis tradicionals de l'agrupament per edats i l'horari rígid per matèries. El currículum escolar es troba orfe de propostes interdisciplinàries i l'esforç no es vincula a l'interès cognitiu de l'alumne. Sovint, el professorat no disposa de la competència professional adequada per atendre la immensa diversitat de la seva aula i per saber aprofitar tot el potencial d'aprenentatge de molts dels seus alumnes. Davant d'aquest panorama s'imposa un canvi de paradigma educatiu: cal apostar decididament perquè l'escola inclusiva ho sigui alhora de l'excel·lència, perquè la multivarietat de mètodes didàctics, inclòs un ús efectiu de les TAC*, substitueixi l'homogeneïtat imperant. El nou model pedagògic no ha de situar com a centre el dèficit, la dificultat o el problema, sinó el potencial talentós que tothom porta a dins.

* Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement.

**L'educació pot fer que
el cervell sigui millor?
La resposta és: rotundament sí.**

Blakemore i Frith, 2007

Introducció

Després que els sistemes educatius dels països occidentals hagin complert l'objectiu prioritari d'assegurar una educació bàsica i obligatòria per al conjunt de la població, actualment, una de les principals demandes que la societat planteja al sistema educatiu és la de la qualitat; la de la «qualitat per a tots», tal com ja van exigir el 1991 els ministres d'Educació de l'OCDE.

El nostre sistema educatiu no sap reconèixer el talent, no està preparat per això. En no saber-lo ni diagnosticar no el pot incentivar ni aprofitar.

No hi ha dubte que el terme *qualitat* aplicat a l'educació té innumbrables connotacions i remet a múltiples variables d'incidència diferenciada. Tanmateix, hom està d'acord a vincular necessàriament la qualitat educativa a uns bons nivells dels resultats d'aprenentatge i formació dels seus destinataris, és a dir, de l'alumnat. Uns nivells que, d'una banda, assegurin l'adquisició de les competències curriculars bàsiques per al màxim nombre d'alumnes de l'educació obligatòria i, d'altra banda, possibilitin excel·lir als excel·lents. I, sobre tot, que permetin a la immensa majoria dels estudiants progressar al màxim en aquells continguts dels quals són o podrien ser talentosos. El sistema educatiu, en general, disposa com a màxim d'un 10 % d'alumnat d'altres capacitats o amb sobredotació, però, en canvi, pot ajudar que, de talentosos, n'emergeixin en percentatges molt més elevats. I aquest és el gran repte i, a l'ensem, la gran oportunitat de millora de què disposa, almenys a Catalunya, el nostre sistema educatiu després

d'haver constatat els resultats dels darrers informes sobre l'estat de l'educació a casa nostra, on els percentatges d'excel·lència són molt minsos.

No anem bé en excel·lència i no anem bé en rendiment mitjà alt.¹ El nostre sistema educatiu no sap reconèixer el talent, no està preparat per això. En no saber-lo ni diagnosticar no el pot incentivar ni aprofitar. El resultat és que tenim un alumnat concentrat en la banda mitjana de la distribució. I si bé és cert que tampoc no tenim un índex molt elevat en la banda baixa, tanmateix els índexs de fracàs escolar reconegut oficialment s'apropen al 30 % al final de l'educació secundària obligatòria, que representa també la fi de l'ensenyament bàsic per al conjunt de la població. Aquestes xifres són molt preocupants i exigeixen una reacció valenta i decidida per poder invertir aquesta tendència entre tots.

La reacció s'ha de produir en molts fronts alhora. Hem d'aixecar el llindar de l'excel·lència del sistema, incrementar, en nombre i en qualitat de resultats, el percentatge d'alumnes que se situen en la banda alta dels rendiments educatius i que –més important– poden desenvolupar a l'escola, sense traves, el seu potencial talentós, o sigui, el seu talent o talents.

Caldrà avaluar i acompanyar eficaçment els alumnes d'altres capacitats que tinguem als nostres centres però, sobretot, cal no desapropiar el talent potencial o explícit que mostren la immensa majoria d'estudiants en una altra matèria escolar o activitat vital.

Cal distingir l'alumne talentós del d'altres capacitats o amb sobredotació (CASTELLÓ i MARTÍNEZ, 1999, p. 11-12; ROCA, 2007, p. 38). El primer, a diferència del segon, pot ser talentós en un àmbit molt específic, o en un subconjunt d'aquests àmbits, però en els altres àmbits –sobretot els acadèmics– pot arribar a mostrar rendiments discrets o, fins i tot, força baixos. Això no se sol produir amb

un alumne amb altes capacitats cognitives. Resulta evident que caldrà avaluar i acompanyar eficaçment els alumnes d'altres capacitats que tinguem als nostres centres però, sobretot, cal no desaproveitar el talent potencial o explícit que mostren la immensa majoria d'estudiants en una altra matèria escolar o activitat vital (social, cultural, esportiva, artística, emocional, etc.).

En els apartats següents repassarem els diferents components del nostre sistema educatiu i ens preguntarem si l'organització, la gestió i la cultura institucionals i socials actuals estan preparades per reconèixer i incentivar el talent o, ben al contrari, l'oculten, no l'incentiven o, simplement, no el perceben.

L'organització del sistema educatiu i dels centres educatius potencia el talent?

L'estructura i l'organització del sistema educatiu, malgrat les diferents reformes empresades durant les darreres dècades, continuen essent hereves de la Revolució Industrial i, per tant, en bona part, filles del segle XIX. Centres educatius amb molt alumnat, sobretot, a secundària; criteris de distribució dels estudiants exclusivament per raons d'edat; currículums basats en les matèries tradicionals de sempre; estructura bàsicament disciplinària dels ensenyaments; certificació final que atorga el dret a un títol que només des de la legitimitat del mateix sistema té validesa, etc. En una estructura d'aquestes característiques en la qual, en l'origen, el principal objectiu era assegurar al conjunt de la població una alfabetització bàsica, que permetés a la majoria de la població fer front a una societat i un mercat de treball on la competència lectora, escrita i de càlcul resultaven del tot imprescindibles, afrontar el segle XXI encara amb aquesta mateixa estructura i demanar, a més d'una alfabetització bàsica, la consecució de competències interdisciplinàries, funcionals, d'alta i exigent professionalització, com també competències de maduresa personal i social, és senzillament

esperar que amb un sis-cents puguem acabar guanyant una cursa de Fórmula 1.

Tots estem d'acord que, per fornir de persones i professionals degudament formats per a la inserció en una societat competitiva, avançada i que ha de tenir una bona dosi de valor afegit, ens cal un sistema d'ensenyament que afavoreixi l'esperit emprenedor, la innovació, el talent, el compromís i l'excel·lència. Aquest objectiu, el podran aconseguir les nostres escoles i instituts sense encarar-se de manera prou valenta amb els profunds canvis que, a escala organitzativa, estructural, curricular i de cultura institucional i professional, haurien d'afrontar per aconseguir-lo? Quin clima respiren els nostres actuals centres educatius, i les seves aules, que pugui fer pensar que avancem pel camí de l'esforç, la innovació, l'autoexigència i les ànsies de superació?

Per fornir de persones i professionals degudament formats per a la inserció en una societat competitiva, avançada i que ha de tenir una bona dosi de valor afegit, ens cal un sistema d'ensenyament que afavoreixi l'esperit emprenedor, la innovació, el talent, el compromís i l'excel·lència.

Una mirada atenta a la realitat de les nostres aules ens mostra, en canvi, una bona part de l'alumnat dispers, sense il·lusió per a l'estudi, i menys per a l'esforç, amb actituds rutinàries i mandroses. Es tracta d'un tipus d'alumnes que, com afirma E. Miró, «els costa massa escoltar, els costa massa llegir, els costa massa acabar allò que comencen» (MIRÓ, 2008, p. 41). Molt sovint, el sistema de treball que prioritzen els nostres centres educatius acaba transmetent a l'alumne la idea que treballar és produir fitxes, exercicis, problemes, mil i un treballs individuals o de grup, etc., i una vegada fets aquests exercicis, aquests problemes o aquestes fitxes «confonen tenir-ho fet amb saber-ho fer» (PUJOLÀS, 2008, p. 7). La pregunta és: es va a l'escola a estudiar, aprendre i comprendre continguts diversos, o l'activitat prin-

cipal sol ser produir per produir, allò que en diem fer activitats? En aquest sentit, no ens ha d'estranyar que quan s'investiga com han evolucionat els resultats productius, en l'avaluació típica que tradicionalment s'ha usat per «mesurar» el QI (test WISC), es constati que en 55 anys s'ha produït un increment de divuit punts en l'escala total de resultats. Tanmateix, en les matèries més escolars (vocabulari, aritmètica i informació) la pujada és només d'un minso 3 %, mentre que en les matèries progressives de Raven és de 28 punts, i en les semblances, de 24 (FLYNN, 2008, p. 32-33).

La intel·ligència social, espacial, adaptativa, és la que ha avançat espectacularment. En canvi, els resultats més típicament vinculats a l'escola s'han estancat. Per què? No deu ser que el sistema educatiu no s'ha acabat d'adaptar als nous canvis culturals, socials, econòmics i de tota índole que han experimentat les nostres societats?

La pregunta és: es va a l'escola a estudiar, aprendre i comprendre continguts diversos, o l'activitat principal sol ser produir per produir, allò que en diem fer activitats?

Per què hem progressat en uns aspectes i en altres no? Encara que pugui semblar paradoxal, potser és perquè en uns no hem tingut més remei que fer-ho per la pressió social, per la necessitat de posar-hi empeny i esforç, perseverança i voluntat, mentre que en els temes més escolars, la mateixa institució ha actuat de fre a possibles innovacions importants.

Per aconseguir l'excel·lència i per treure el màxim rendiment de les nostres aptituds talentoses cal esforç; i per esforçar-se són necessaris incentius constants i l'interès com a motor. L'escola actual és capaç de desvetllar l'interès dels nostres estudiants? Les matèries curriculars tradicionals actuen com a veritables incentius de l'esforç personal i col·lectiu? Cal no oblidar que «no hi ha cap personatge rellevant en el món de l'art, de la cultura, de l'esport, etc., que hagi assolit el grau d'excel·lència que té en el seu respectiu àmbit

sense una immensa dosi de tenacitat i de constància en el treball» (MIRÓ, 2008, p. 41). Aquesta tenacitat la fomenta i la garanteix el sistema educatiu?

Els humans ens esforcem a partir de les nostres necessitats o de les nostres projeccions de prioritats. O necessitem allò que amb esforç creiem que aconseguirem i, llavors, hi posem tenacitat, constància, paciència i treball, o bé prioritzem objectius la consecució dels quals considerem rellevant per a la nostra vida i, en conseqüència, els convertim també en necessitats vitals. Per això, en educació, quan hom diu que cal recuperar el concepte d'esforç s'ha d'anar en compte. L'esforç per l'esforç no garantirà cap mena de resultat rellevant ni desvetllarà cap talent ocult.

Hem d'analitzar amb cura el fenomen de moltes de les nostres aules actuals. Per què tenim percentatges tan alts de nois en els quals els continguts del currículum no desperten cap interès, no són percebuts com a necessaris ni vitals i, llavors, l'esforç que cal per adquirir-los consideren que no els paga la pena? Com podem revertir aquesta situació?

L'organització dels centres educatius en l'educació formal no esperona, precisament, el desvetllament d'aquest interès i esforç: matemàtiques de 9 a 10 h, socials de 10 a 11 h, llengua catalana d'11.30 a 12.30 h; un professor per a matemàtiques, un altre per a socials, un altre per a llengua; professors que poden ser els titulars o els substituïts, o els substituïts dels substituïts, o el de guàrdia perquè no ha vingut el titular, etc.

Les matèries, freqüentment, són impartides amb uns objectius, uns continguts, una metodologia i uns criteris d'avaluació iguals per a tots, fent abstracció de les grans diferències individuals, dels diferents ritmes d'aprenentatge, de les potencialitats i els talents molt diversos que tenim a les aules. En aquestes circumstàncies, sovint no hi ha més remei que obviar els alumnes poc avantatjats i aquells altres d'alta capacitat. Per tot això, ens cal una nova reorientació de l'organització del sistema educatiu en general i de l'organització dels centres en particular.

Tenim preparat el professorat per reconèixer i incentivar el talent?

Hi ha molt poca preparació específica en els actuals plans d'estudi de formació inicial, tant del professorat de magisteri com de l'educació secundària, que faci referència a la potenciació del talent dels alumnes. El concepte d'atenció a la diversitat s'ha anat guanyant un lloc en el currículum de la formació del professorat, sobretot en la formació continuada, arran de la constatació que l'escola assumia el 100 % de la població fins als setze anys.

La diversitat que es mostra a les aules resulta tan patent i ostentosa que ha calgut establir una formació indefugible per tal d'oferir algun tipus de resposta pedagògica a un alumnat tan heterogeni i divers. Evidentment, en un primer moment, allò que més preocupa un professional de l'ensenyament són els alumnes que no segueixen de cap manera, que sembla que s'hagin oblidat fins i tot de llegir o de sumar. També aquells altres que, davant les dificultats per seguir la matèria o per mantenir un mínim d'atenció i d'interès, presenten conductes disruptives que arriben a treure de polleguera mestres i professors experimentats o novells. Davant d'aquesta circumstància, la manca o dèficit de formació específica dels professionals es fa molt evident i, com a conseqüència d'això, la demanda de formació per atendre aquesta diversitat ha estat una constant en aquests darrers anys. Davant d'aquestes urgències focalitzades primordialment amb els alumnes amb més dificultats per aprendre, ha quedat postergada la demanda d'una formació específica per reconèixer, avaluar, acompanyar i guiar els alumnes talentosos i els d'altres capacitats i intervenir-hi.

Per a la immensa majoria de professors, a causa de la seva formació, els és molt difícil reconèixer el talent o talents dels seus alumnes, perquè sovint aquests talentosos solen mostrar una actitud molt discreta a classe. Passa el mateix amb l'alumnat d'alta capacitat, amb l'agreuja aquí que l'absència de reconeixement pot portar a alimentar l'acti-



▲ A causa de la seva formació, per a la immensa majoria de professors és molt difícil reconèixer el talent o talents dels seus alumnes.

tud de camuflatge que l'alumne ja vol tenir. Això fa que sovint el professor avalui l'alumne molt per sota de les seves veritables aptituds. El docent sol considerar que l'estudiant no se'n surt per delimitacions o deficiències en el seu aprenentatge.

Aquesta avaluació a la baixa pot arribar a significar el fracàs escolar del noi o la noia i, llavors, aquest fracàs no fa res més que retroalimentar el cercle dels mals resultats, alhora que aferma la impressió errònia del professor que es troba davant d'un alumne amb una capacitat feble per aprendre. Per això, «els professors cometien una errada quan equiparen sobredotació i alt rendiment» (FISCHER, 2008, p. 50). Una cosa és posseir altes capacitats, i també talent, per a una matèria, i una altra cosa ben diferent és aconseguir un alt rendiment acadèmic i escolar. L'avaluació de l'escola se sol fixar en el rendiment de la resposta de l'alumne amb relació a uns requeriments basats en estàndards. Requeriments que molt sovint els alumnes talentosos o d'altres capacitats sembla que no assoleixen i que aleshores fracassen, però, de fet, potser es blinden amb relació a uns continguts que perceben acontextuals, fora del seu sistema de referències vital, professional i acadèmic.

Una cosa és posseir altes capacitats, i també talent, per a una matèria, i una altra cosa ben diferent és aconseguir un alt rendiment acadèmic i escolar.

Si la formació general del professorat és deficitària en instituir la competència per atendre la diversitat en general, i la del talent i l'excel·lència en particular, la formació concreta en competències per poder exercir la tutoria encara resulta, sovint, més precària. Un noi o una noia que no és avaluat segons les seves potencialitats d'aprenentatge, les seves pròpies aptituds, actituds i motivacions, si no se l'acompanya en un procés de confiança i de reafirmació de l'autoestima, no aconseguirà, a l'escola, fer destacar el seu talent o talents o bé fer emergir el màxim del seu potencial intel·lectual.

Hi ha alumnes que pateixen molt a les classes, que ho fan en silenci, perquè consideren que les seves aptituds no són «normals» perquè no responen als estàndards que es consideren adequats al curs en concret, a l'edat, al nivell curricular, etc. Llavors, intenten amagar el seu talent, la seva potencialitat, i molt sovint la manca d'un tutor amant que sàpiga avaluar i reconduir aquestes circumstàncies pot provocar un mal irreparable, pot abocar l'alumne al fracàs escolar o bé submergir-lo en unes condicions psicològiques de patiment, inseguretat, aïllament, etc.

Ahora, l'absència d'un tutor coneixedor de totes les circumstàncies que envolten aquell estudiant pot impulsar que la mateixa institució prengui decisions errònies, com, per exemple, que decideixi una promoció prematura per donar resposta a les seves altes aptituds per a algunes matèries curriculars, però que això comporti que l'estudiant acabi patint en silenci al si del nou grup, atès que, potser, es percebi a si mateix inferior als seus companys en tot allò altre que no siguin les matèries curriculars en les quals destaca (FISCHER, 2008, p. 51). La funció de tutoria resulta essencial per garantir una educació que permeti fer aflorar totes i cadascuna de les possibilitats cognitives, físiques i afectives dels nostres alumnes.

El currículum escolar potencia el talent?

Se suposa que el currículum escolar ha de ser l'instrument principal en el marc de l'educació formal per transmetre els principals béns culturals d'una determinada societat. Si ara coneixem que els continguts culturals i educatius canvien el cervell i la ment, que aquest cervell és extraordinàriament plàstic –i no tan sols a la infantesa, com es creia abans– i que cada vegada que aprenem quelcom el cervell es transforma d'alguna manera (BLAKEMORE, FRITH, 2007, p. 271), no podem continuar basant el currículum escolar en una estructura que s'ha mantingut gairebé invariable els darrers dos-cents anys. Si un difunt de fa un segle ressuscitès potser seria a l'escola on trobaria l'autèntic i gairebé únic refugi on recordar la seva pròpia època.

Un mateix llibre no pot servir per a l'alumne amb trastorns d'atenció, per al qui té un retard d'aprenentatge acumulatiu, per al talentós en la matèria i, alhora, per a l'alumne d'alta capacitat.

El currículum escolar actual no potencia el talent perquè no el té en compte; no l'estimula, sinó que l'evita o l'obvia. El currículum està pensat per obtenir respostes homogènies a plantejaments la majoria de les vegades tancats, resolts, mostrats. No promou la recerca, l'experimentació, la innovació i la descoberta. Malgrat les excepcions d'experiències meritòries, que exploten les esquerdes del sistema curricular rígida i unitari, la majoria de propostes curriculars –i no diguem dels llibres de text que les tradueixen en propostes homogènies– emmarquen els currículums escolars amb relació a poblacions teòriques de tipus estadístic que ratifiquin la provisió econòmica que, alhora, faci rendible el producte. No es pot fer un llibre per a cada nen, ni menys per a cadascun dels seus talents diferenciats. Però un mateix llibre no pot servir per a l'alumne amb trastorns d'atenció, per al qui té un retard d'aprenentatge acumulatiu, per

al talentós en la matèria i, ahora, per a l'alumne d'alta capacitat. Ja es veu que això no és possible. El llibre de text s'adreça a l'estàndard que dona la normalitat estadística. Naturalment, en l'època de les TAC (tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement) això pot deixar de ser un problema.

Tanmateix, allò essencial no són els materials concrets que s'utilitzen per plasmar un currículum, sinó la seva concepció de fons, la teoria curricular que el sustenta. I és aquí on la flexibilitat curricular hauria de permetre una autèntica individualització dels camins i els ritmes d'aprenentatge de cada alumne atenent les seves especificitats i, també, els diversos talents que mostra. S'hauria d'evitar una divergència amb el seu grup d'iguals o companys de referència per evitar un desmembrament de la seva evolució social i afectiva, però el ritme, la profunditat, l'estil, la innovació, l'experimentació inherent a la seva forma de ser, a les seves aptituds i motivacions, haurien de ser molt oberts, molts autònoms, perquè permetessin a l'estudiant anar construint el seu aprenentatge seguint el seu propi ritme i intensitat. Això sí, ajudat i assessorat pel professor tutor i assegurant espais i oportunitats per socialitzar amb els companys el seu coneixement adquirit. Aquests companys, al seu torn, també contribuirien a incrementar la vàlua del coneixement amb les aportacions dels seus propis talents diferencials.

Alguns suggeriments per a una política educativa de promoció del talent i l'excel·lència

Consideracions amb relació a mesures organitzatives dels centres inclusius i de qualitat

Ens calen centres inclusius per fer possible que el conjunt del seu alumnat pugui ser atès d'acord amb les seves necessitats i especificitats. I quina estructura organitzativa hauria de tenir un centre amb aquestes característiques? Segons P. Pujolàs,

«un centre que hagi optat per ser inclusiu ha de distribuir els escolars seguint criteris d'heterogeneïtat, i ha de desenvolupar en totes les seves àrees una estructura d'ensenyament i aprenentatge cooperativa [...] perquè tots els alumnes i les alumnes puguin aprendre al costat dels altres, i dels altres, en les classes comunes» (PUJOLÀS, 2008, p. 6). Per tant, la tendència cada vegada més freqüent en els nostres centres escolars catalans –sobretot en els instituts de secundària– d'optar per fórmules organitzatives de tipus homogeni (molt sovint contradient explícitament les disposicions legals) ens allunya del model inclusiu d'ensenyament, el qual es defineix per poder fer de l'escola un lloc on càpiga tothom, siguin quines en siguin les característiques i les potencialitats, i que comporta «un procés social que té com a finalitat que els membres d'un centre escolar aprenguin a viure amb les diferències i, de fet, aprenguin de les diferències» (AINSCOW, 2002, p. 73). Cal tenir en compte que una cultura inclusiva i una aposta per l'equitat són perfectament compatibles amb la qualitat i l'excel·lència, tan des del punt de vista tant de l'escola (ROCA, 2007, p. 41) com del sistema educatiu.²

Cal tenir en compte que una cultura inclusiva i una aposta per l'equitat són perfectament compatibles amb la qualitat i l'excel·lència.

Alguns podrien pensar que els grups heterogenis poden afavorir realment els alumnes amb dificultats d'aprenentatge i amb retards o dèficits acumulats o adquirits, però que no seria el mateix per a aquell tipus d'alumnes avantatjats, o que mostren un talent especial per a una o més matèries i, també, per a aquells amb altes capacitats per a l'aprenentatge de les matèries escolars. Per a tots aquests, dirien alguns, els grups homogenis estarien més indicats, car permetrien avançar sense les limitacions que comporta haver d'esperar que els companys menys dotats intel·lectualment hagin entès una explicació, hagin acabat els exercicis que hom ha enllestit en cinc minuts, i haver de suportar les preguntes innocents de molts dels alumnes amb dificultats de compren-

sió, etc. Tanmateix, la majoria d'especialistes a atendre les diferències individuals dels alumnes aconsellen, fins i tot, per als alumnes amb altes capacitats, que cursin l'escolaritat en aules ordinàries barrejats entre alumnes heterogenis i que no abandonin el grup natural de referència (GENTO, 2007, p. 593). Una altra cosa és plantejar-se que aquesta inclusió a l'aula ordinària no ha d'abastar forçosament i en qualsevol circumstància la totalitat de l'horari escolar.

La formació del professorat per exercir una docència i una tutoria que acompanyin les aptituds talentoses de l'alumnat

El docent que vulgui potenciar el desenvolupament i l'expressió dels talents del seu alumnat no pot tenir un rol de simple transmissor de coneixements, tot esperant que cada alumne faci seu el contingut de manera passiva. Al contrari, el professor «més que un mer transmissor del coneixement [...] crea i dissenya entorns i situacions d'aprenentatge. En definitiva, fa néixer en l'alumne la necessitat d'aprendre» (ESTEVE GIBERT, 2008, p. 26-27). Sense aquesta principal funció el docent no justificaria actualment la seva professió.

Una de les demandes més explícites dels centres educatius que pretenen impulsar projectes d'educació inclusiva és la de disposar d'especialistes per a cadascuna de les necessitats educatives que detecten en els estudiants.

La formació d'un docent d'aquestes característiques implica un nou paradigma curricular. Els professors s'han de familiaritzar en com funciona el cervell per comprendre les potencialitats d'aprenentatge dels seus alumnes de qualsevol edat, per entendre que fins i tot, a conseqüència de l'aprenentatge, en el cervell adult hi poden créixer noves neurones, per exemple a l'hipocamp, que és una de les zones que posseeix una

gran significació en els processos d'aprenentatge i de memòria. És necessari que el futur professor s'endinsi en una nova «ciència interdisciplinària de l'aprenentatge, que es basi en la neurofisiologia, la psicologia i l'educació. I prenent en consideració que l'aprenentatge dura tota la vida» (BLACKEMORE i FRITH, 2007, p. 270).

Una de les demandes més explícites dels centres educatius que pretenen impulsar projectes d'educació inclusiva és la de disposar d'especialistes per a cadascuna de les necessitats educatives que detecten en els estudiants (GENTO, 2007, p. 591). Aquesta demanda tan explícita de voler especialistes precisos per a cadascuna de les necessitats implica reconèixer la manca de formació com a professors per poder oferir una resposta ajustada a la diversitat dels seus alumnes. I dins d'aquesta diversitat també es troba la dels alumnes que mostren un talent especial per a les matèries escolars o altes capacitats en general. Senzillament, molt sovint, no saben què fer amb aquests tipus d'alumnes. Els docents manifesten que no han estat «preparats» per encarar-se amb aquestes demandes específiques. Llavors, el recurs fàcil sol ser demanar un especialista que se n'encarregui.

No es demana la formació concreta per abordar el problema sinó la persona de bata blanca que, essent especialista, el pugui solucionar. Aquest és un clar símptoma d'un paradigma de formació obsolet i afuncional. Cal canviar de mentalitat i exigir, com a bons professionals, la preparació inicial i continuada necessària per entendre els aspectes diferencials de l'alumnat, les seves diverses formes d'aprendre i les dificultats derivades, però també, i molt important, les possibilitats, les potencialitats i les aptituds implícites i explícites de cada alumne. L'obligació professional d'un bon professor és extreure dels seus deixebles, de tots i cadascun d'ells, el millor que portin a dins.

I per fer això no cal demanar especialistes per a tot, sinó demanar la formació que, això sí, juntament amb l'assessorament dels especialistes que calgui, ajudi a poder agafar en primera mà i personalment la responsabilitat d'acompanyar en el procés d'aprenentatge tots els nois i noies que hom tingui al seu càrrec.

Criteris per a la creació i la gestió d'un currículum potenciador de les màximes competències per a l'aprenentatge i la innovació

Sabem que hi ha una base genètica en el rendiment més alt d'alguns alumnes. Tanmateix, ja des de l'origen, aquesta base genètica s'interrelaciona amb l'entorn i crea el que J. R. Flynn denomina «bucles de retroalimentació». Dit d'una altra manera, el rendiment alt té un efecte immediat en l'exigència d'un entorn alhora més estimulador, cosa que fa que el rendiment augmenti més, i així successivament. En aquest sentit, el destí d'aquests alumnes que mostren un rendiment escolar més alt està íntimament associat amb el que el mateix Flynn i el seu col·laborador W. T. Dickens han anomenat «multiplicadors individuals» (FLYNN, 2008, p. 34), perquè el mateix talent de l'individu se sotmet a «multiplicacions» successives per l'exigència a disposar d'entorns cada vegada més estimuladors del talent i del rendiment. A més, segons Flynn, també hem de tenir en compte un *multiplicador social* que ha actuat decidivament en les darreres dècades, fruit d'una exigència social més elevada en el rendiment en el treball, en les activitats de lleure, en el maneig de les tecnologies, etc. Com ja hem comentat anteriorment, els dos efectes combinats han donat com a resultat «una espectacular escalada de les habilitats cognitives en una sola generació» (FLYNN, 2008, p. 34-35).

Si els entorns que són capaços de generar l'organització de centres, el currículum i la gestió de l'aula potencien l'alt rendiment, tots els alumnes veuran alhora multiplicada la seva exigència per a uns resultats cada vegada més alts i més exigents.

L'escola no pot influir directament en la base genètica dels seus alumnes, però sí, i molt, en els entorns personals, socials i d'aprenentatge que facilitin els efectes multiplicadors individuals i socials. Si els entorns que són capaços de generar

l'organització de centres, el currículum i la gestió de l'aula potencien l'alt rendiment, tots els alumnes veuran alhora multiplicada la seva exigència per a uns resultats cada vegada més alts i més exigents, cosa que farà alhora demanar a l'escola i els seus professionals –però també a tot l'entorn escolar i a les famílies– una adaptació més gran a l'exigència. Aquesta exigència ha de ser una actitud intrínseca als centres educatius, que han de poder reflectir-la al seu entorn i a la resta de la comunitat educativa, especialment als pares.

El currículum hauria de promoure, ja des de les primeres edats de l'educació infantil, un autèntic programa d'*entrenament* de l'atenció a tots els nivells. Les seqüències de silenci, escolta, parla, tornar al silenci, a l'escolta, a la màxima concentració, etc., permetrien als infants habitar-se a la primera condició per a un rendiment adequat: l'atenció. Després, s'ha d'assolir l'hàbit de l'esforç continuat, amb incentius i estímuls esglaonats, i amb un clar objectiu, fita o repte per aconseguir, que sigui realista però que es basi en l'esforç i el treball. Els tipus d'activitats haurien de combinar la tasca individual tutoritzada, la individual autònoma i la de grup, d'equip, per parelles, de tipus cooperatiu,³ de tutorització entre iguals, de barreja de diferents edats, etc. A més, s'ha de donar a cada estudiant la possibilitat de poder exercir de mestre d'un altre alumne o grup de companys.

Sense eficaços programes de *desaprendre per aprendre* no serà possible optimitzar els aprenentatges realment significatius que estiguin plenament actualitzats.

La metodologia d'ensenyament i aprenentatge hauria de combinar diverses tècniques:

- La de l'*assaig i error*, que dona llicència a l'alumne per equivocar-se i «aquest equivocar-se li permet enfrontar-se amb la frustració, el fa conscient de les seves limitacions i de pensar estratègies per superar-se. Sense frustració, sense un mínim de fracàs no hi ha possibilitat d'avançar, de madurar» (MIRÓ, 2008, p. 41).

► Introduir programes progressius de *desaprendre per aprendre*. Tal com afirma E. Punset (2005), el *desaprenentatge* hauria de comportar un esforç educatiu per tal de «netejar» determinades estructures cerebrals basades en conceptes o explicacions errònies, però que encara es mantenen com a base mental a l'hora de vincular o associar nous conceptes, teories, etc, cosa que causa una enorme confusió i malbaratament d'energia pel fet d'estar sustentades sobre bases falses o, senzillament, obsoletes. Desaprendre habilitats o conceptes erronis implica un gran esforç per a l'individu. Però sense eficaços programes de *desaprendre per aprendre* no serà possible optimitzar els aprenentatges realment significatius que estiguin plenament actualitzats.

► Fer l'aposta per *programes d'enriquiment* dins del grup ordinari, o bé en projectes que exigeixen un espai propi durant unes quantes hores a la setmana, tot evitant com a norma general els *aprenentatges accelerats* que obliguin a una escolarització avançada en cursos.⁴

► Cal aprofitar la cultura visual imperant en les nostres societats per potenciar, ja en els infants menuts, mètodes de resolució de problemes basats en la percepció visual (com ara el test de Raven). La facilitat dels nostres entorns per incentivar l'estimulació perceptivovisual i espacial ha de ser la porta d'entrada a elements d'un simbolisme i una abstracció com més va més profunds.

► No es pot trigar més temps a incorporar a l'aula, a cada aula i en cada nen, les possibilitats de les TAC. No ens referim només a les pissarres digitals a cada aula –que també–, sinó a l'ús d'ordinadors portàtils o pantalles individualitzades per a cada alumne, a partir d'una certa edat, amb programes tutoritzats de les diverses matèries curriculars però basats en enfocaments interdisciplinaris i que incloguin la possibilitat d'ampliació de coneixements a partir de les aptituds i els interessos concrets de cada estudiant. Els programes haurien de possibilitar la realització de treballs sistematitzats en què caldria posar en pràctica la metodologia del *descobrimient*, de la *resolució de problemes*,⁵ a més de dedicar un temps intensiu a la lectura silenciosa, a la comprensió i la relació

de conceptes, etc. Les TAC –o les TIC– amplifiquen i obren el camp de possibilitats de l'aprenentatge de tots els alumnes, encara que s'ha de tenir «clar que les TIC per si soles no milloren el procés d'aprenentatge, però tots els bons alumnes utilitzen les TIC de manera sistemàtica en el seu procés d'aprenentatge» (ESTEVE GIBERT, 2008, p. 28). Es fa necessari anar avançant des d'un model d'escola analògica a un altre de digital,⁶ en el qual allò fonamental no sigui la introducció de les TAC al centre o a l'aula, sinó instituir processos d'ensenyament i aprenentatge que siguin compatibles amb la presència d'aquestes TAC a l'aula, a tot el centre educatiu, a les llars i a les altres instàncies i institucions socials.

Envers un nou paradigma educatiu

Una educació que vulgui, d'una banda, aprofitar el talent o talents de tots i cadascun dels seus alumnes –que no deixi a ningú enrere (equitat)– i, d'altra banda, aprofitar el potencial de transferència dels alumnes d'altres capacitats per apujar el rendiment general del grup classe, ha de variar el focus d'atenció pedagògica i passar de l'atenció tradicional envers les dificultats per aprendre a l'enfocament dirigit sobre les potencialitats per aprendre el màxim.

És un canvi de paradigma el que proposem. No es tracta de deixar d'atendre els alumnes amb més necessitats; al contrari, es tracta de partir de la base que les dificultats per aprendre les té tothom si la fita de l'aprenentatge és el màxim potencial de rendiment de cadascú.

És un canvi de paradigma el que proposem. No es tracta de deixar d'atendre els alumnes amb més necessitats; al contrari, es tracta de partir de la base que les dificultats per aprendre les té tothom si la fita de l'aprenentatge és el màxim

potencial de rendiment de cadascú, tot partint de la interacció de les circumstàncies particulars amb el medi estimulador i interrelacionador d'un aprenentatge exigent, rigorós i de màxima excel·lència. L'escola –encara que no en exclusiva– té la màxima responsabilitat a facilitar aquest medi estimulador.

En un paradigma com aquest, els alumnes amb altes capacitats per aprendre són un element bàsic de la bastida cognitiva del grup, esdevenen punt de referència. També aquells que mostren un gran talent per a alguna de les habilitats o els conceptes de les matèries curriculars. Com hem insinuat més amunt, tant la sobredotació com l'alt rendiment basat en el talent només es produeixen, segons F. Mönks (citats per Fischer), «mitjançant la interacció òptima entre factors ambientals (família, escola i cercle d'amistats) i trets personals (intel·ligència, creativitat i motivació). La competència social aconsegueix, doncs, un paper rellevant» (FISCHER, 2008, p. 50). I l'escola és un element clau d'influència social, a més d'acadèmica.

Catalunya necessita urgentment aixecar el seu llindar d'excel·lència educativa.

Hem esmentat que en la darrera generació s'ha produït una enorme escalada de les habilitats cognitives que mesuren el coeficient intel·lectual (QI),⁷ segons els estudis de James R. Flynn, i com

a motor d'aquest increment es trobaria, per aquest autor, el canvi social produït en les darreres dècades, que hauria obligat a tothom a respondre «al nou entorn millorant el desenvolupament de les seves funcions, cosa que faria pujar la mitjana [del rendiment]» (FLYNN, 2008, p. 34-35). En conseqüència, ens cal una escola permeable i alhora motor dels nous canvis i exigències socials, que incorpori plenament les TAC –gairebé de manera invisible en la forma però profundament transformadora en el procés didàctic– i una consciència que l'espai d'aula –el seu entorn, la seva gestió– s'ha de transformar radicalment (ROCA, 2008), per tal de garantir els processos d'aprenentatge que puguin donar resposta a l'actual diversitat de l'alumnat, tot apostant a l'ensenyament per assolir les màximes quotes de rendiment i de qualitat (excel·lència).

Catalunya necessita urgentment aixecar el seu llindar d'excel·lència educativa. És una exigència del nostre teixit productiu i econòmic, ho és per dignificar una tradició pedagògica que sempre havia apostat per l'equitat i la qualitat al mateix temps, i ho és des d'un doble compromís ètic: per a les persones, perquè l'educació té l'obligació d'oferir-los l'ajuda i l'estímul necessaris perquè tothom pugui assolir les màximes quotes de rendiment i d'aprenentatge; i per al mateix cos social del país, per patriotisme, per fer que Catalunya excel·leixi com a comunitat i contribueixi des del millor de cadascun dels seus ciutadans al progrés general i a l'avenç del coneixement humà.

ENRIC ROCA

Doctor en Ciències de l'Educació per la UAB.

Professor titular de Teoria i Història de l'Educació al Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la UAB i vicedegà d'Ordenació Acadèmica i Transferència del Coneixement de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

Dirigeix el Grup d'observació i recerca educativa en atenció a la diversitat (GOREAD) de la UAB i és coordinador general d'Edu21.



Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M. (2002). «Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos». *Revista de Educación*, 327, p. 69-82.
- BLAKEMORE, S.-J.; FRITH, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- CASTELLÓ, A.; MARTÍNEZ, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya («Documents d'Educació Especial», 15).
- CSASE (2007). *Estudi PISA 2006. Avançament de resultats*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya («Quaderns d'Avaluació», 9).
- ESTEVE GIBERT, J. M. (2008). «El repte de l'escola del segle XXI». *Escola Catalana*, 450, p. 26-28.
- FERRER, F.; FERRER, G.; CASTEL, J. L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Ed. Meditèrrània («Informes Breus», 3, Educació).
- FISCHER, C. (2008). «Superdotado y creativo, ¿fracasado?». *Mente y Cerebro*, 32, p. 50-53.
- FLYNN, J. R. (2008). «El efecto Flynn». *Mente y Cerebro*, 31, p. 28-35.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, J. N. (2000). «Papel de la inteligencia en las dificultades de aprendizaje». *Revista de Educación*, 323, p. 237-262.
- GENTO, S. (2007). «Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad». *Bordón*, 59 (4), p. 581-595.
- MIRÓ, E. (2008). «La cultura de l'esforç versus la cultura de les facilitats». *Àmbits de Psicopedagogia*, 23, p. 40-43.
- PRATS, M. A. (2007). «De l'escola analògica a l'escola digital: noves formes d'ensenyar i aprendre». A: RIERA, J.; ROCA, E. [coord.]. *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable*. Valls: Cossetània Edicions, p. 57-78.
- PUJOLÀS, P. (2008). «Agrupament heterogeni de l'alumnat i atenció a la diversitat: l'estructura cooperativa de l'activitat a l'aula». *Perspectiva Escolar*, 324, p. 2-14.
- PUNSET, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- ROCA, E. (2007). «L'escola de la identitat, la diversitat, la inclusió i l'excel·lència». A: RIERA, J.; ROCA, E. [coord.]. *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable*. Valls: Cossetània Edicions, p. 31-56.
- ROCA, E. (2008). «Com s'aprèn a gestionar l'aula?». *Butlletí Edu21*, 15, <http://www.edu21.cat/ca/continguts/191>.

Notes

1. A partir de l'Informe PISA 2006, el mateix Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya expressava inequívocament, en una de les seves publicacions, que «en competència científica i matemàtica hi ha un baix percentatge d'alumnat català amb resultats bons i excel·lents» (CSASE, 2007, p. 76-77) si el comparem amb els altres països de l'informe.
2. «Obtenir alts resultats en el rendiment escolar i garantir un nivell d'equitat elevat són fites que es poden aconseguir al mateix temps en un sistema educatiu» (FERRER, FERRER i CASTEL, 2006, p. 30).
3. Segons el professor Pere Pujolàs, «l'aprenentatge cooperatiu té grans avantatges: potencia l'aprenentatge de tots els alumnes, dels qui tenen més problemes per aprendre i també d'aquells que estan més capacitats per aprendre» (PUJOLÀS, 2008, p. 2).
4. Només en casos molt especials, per a alumnes d'altres capacitats i després d'haver fet prèviament una avaluació psicopedagògica, podria estar recomanat l'avançament de cursos en horari complet. C. Fischer esmenta un projecte de la Universitat de Münster per a alumnes d'altres capacitats, on «s'allibera els nens de dues hores de la classe ordinària una vegada a la setmana, per tal que seleccionin un tema que els interessi» (FISCHER, 2008, p. 52).
5. Més enllà de la clàssica metodologia de resolució de problemes ens referim, sobretot, a «una cultura de resolució de problemes en la qual cada implicat aprèn com utilitzar les experiències i els recursos dels altres per trobar millors mitjans a l'hora d'esquivar les barreres que dificulten l'aprenentatge» (AINSCOW, 2002, p. 81). Les barreres que dificulten l'aprenentatge o les que impedeixen assolir els rendiments més alts de les potencialitats d'aprenentatge de manera individual i, a l'ensemble, del grup classe que, com a col·lectiu, també aprèn.
6. El professor M. A. Prats ha exposat tot un seguit de propostes en aquest sentit (PRATS, 2007, p. 76-77).
7. En qualsevol cas, respecte al QI, el que sembla evident és que, seguint García-Sánchez, si actualment «hem de tenir en compte d'alguna manera alguna mesura de capacitat o d'intel·ligència, hem de situar-nos més enllà de la intel·ligència concebuda clàssicament [...] per enfocar el problema que no hi ha una intel·ligència sinó diverses, que no és quelcom estàtic, sinó modificable i fluid, i que depèn de la interacció constant de la persona amb l'entorn, que no és només quelcom purament cognitiu sinó també emocional, social i cultural» (GARCÍA-SÁNCHEZ, 2000, p. 252).