

EL SENTIT DELS APRENENTATGES ESCOLARS

(César Coll. Cicle de conferències "Els reptes educatius del segle XXI". CaixaForum. 22 de gener de 2008)

Els meus agraïments a l'obra social de la Fundació La Caixa, als organitzadors d'aquest cicle de conferències i en especial al seu coordinador, el Dr. Ignasi Vila, per la invitació que m'han fet de participar en aquesta reflexió col·lectiva sobre els reptes educatius del segle XXI, oferint-me així l'oportunitat de compartir amb tots vostès algunes anàlisis, algunes reflexions i consideracions, també algunes conviccions, i sobretot perplexitats i interrogants, al voltant de la temàtica proposada.

Justament una d'aquestes perplexitats està a la base del títol de la conferència i constitueix el seu focus. Em refereixo al fet de que sigui justament ara, en un moment històric en què, com se'ns recorda encertadament en la presentació del cicle, l'educació es objecte d'una revaloració com a conseqüència del paper i la funció que si li atribueix en l'anomenada "societat de la informació", quan es qüestionari més que mai abans -o almenys amb més força i més ressò mediàtic que mai abans- la funció, les finalitats, l'adequació, l'eficàcia, en suma, el sentit de l'educació escolar. Seria un error, però, pensar que estem davant d'un fenomen essencialment mediàtic, passatger o idiosincràtic, propi del nostre sistema educatiu o de sistemes educatius amb problemes d'eficàcia i d'eficiència, com ho posen de relleu dos fets que poden comprovar-se fàcilment. El primer és que aquest debat, el debat sobre el sentit de l'educació escolar, està actualment plantejat en pràcticament tots els països del món, des dels més desenvolupats i que tenen sistemes educatius més potents i amb major grau de cobertura de la població en edat escolar, fins els menys desenvolupats i amb sistemes educatius més febles. I el segon, que és un debat que no es limita al pla del discurs teòric, de l'anàlisi de polítiques educatives o dels mitjans de comunicació; ans al contrari, sectors relativament amplis del professorat i de l'alumnat posen de relleu cada dia a través de les seves manifestacions i de les seves actuacions les dificultats que troben per donar sentit al que fan, al que intenten ensenyar i aprendre, a les escoles i als instituts.

Penso, en conseqüència, que val la pena dedicar una mica de temps i alguns esforços a explorar la tesi de que els reptes educatius fonamentals que enfrontem en l'actualitat provenen justament del desdibuixament o esvaïment del sentit que ha tingut tradicionalment l'educació escolar, així com de la necessitat de prendre decisions i d'actuar com professionals de l'educació tenint en compte aquest fet. Amb la finalitat de contribuir a l'exploració d'aquesta tesi organitzaré la meva exposició a partir d'aquest moment en tres apartats i un comentari final.

Dedicaré el primer a presentar i comentar breument alguns fenòmens associats a aquest desdibuixament progressiu del sentit de l'educació escolar que comença a manifestar-se amb força cap a mitjans de la dècada de 1990 i que no ha deixat d'intensificar-se des de llavors. En un segon moment, assenyalaré i comentaré de forma també sintètica algunes implicacions d'aquest fet que apunten, al meu entendre, cap a la necessitat d'una revisió o reorientació d'alguns aspectes destacats de l'organització i funcionament dels sistemes educatius escolars actuals. Com comentava abans, però, el desdibuixament progressiu del sentit que professors i estudiants atribueixen als aprenentatges escolars es detecta igualment als centres i a les aules, i la presa en consideració d'aquest fet té també implicacions importants per a la planificació i el desplegament de les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Aquest serà el focus del tercer apartat. I acabaré amb un comentari final dirigit a subratllar la importància i l'interès d'incorporar la preocupació pel sentit dels aprenentatges escolars tant a les decisions de política educativa com a les pràctiques docents.

Abans, però, de començar a desplegar aquest esquema, voldria fer un parell d'observacions que poden ajudar a entendre i valorar millor el plantejament i els arguments que presentaré sobre el desdibuixament del sentit i, molt especialment, sobre algunes línies o eixos prioritaris de reflexió i d'actuació orientats a neutralitzar els seus efectes negatius. La primera observació és que pertanyo al col·lectiu de persones que pensem que l'educació escolar ha estat, està i continuarà estant en el futur un instrument essencial per ajudar les persones a desenvolupar-se i socialitzar-se, per promoure el desenvolupament social i econòmic i per avançar cap a majors nivells de igualtat i de cohesió social. És important assenyalar-ho perquè l'anàlisi i la reflexió

sobre el desdibuixament del sentit de l'educació escolar es planteja de manera molt diferent, i sol portar a conclusions fins i tot oposades, segons que es plantegi des de postures de des-escolarització o de re-orientació de l'educació escolar. De fet, si adoptéssim la primera postura poder no parlaríem de "desdibuixament" o "esvaïment", sinó de "pèrdua" total del sentit de l'educació escolar; i les alternatives no les buscaríem en una revisió o re-orientació d'alguns trets bàsics de l'educació escolar, sinó en la seva substitució per altres tipus de pràctiques educatives. No és el meu cas. Les meves reflexions se situen clarament en el marc de la segona perspectiva, la de la "re-orientació" de l'educació escolar.

La segona observació té a veure precisament amb l'abast d'aquesta re-orientació. L'idea de partida en aquest punt és que el desdibuixament del sentit de l'educació escolar té a veure fonamentalment amb el fet de que els sistemes educatius escolars que coneixem responen a grans trets a una realitat, a un escenari social, econòmic, polític i cultural, molt diferent del que avui tenim. I la hipòtesi, en conseqüència, que el que es necessita en el moment actual és una re-orientació en profunditat d'aquests sistemes que corregeixi el desviament existent. D'acord amb aquesta hipòtesi, no estaríem doncs davant d'uns desajustaments que es puguin corregir introduint canvis més o menys importants en alguns elements del sistema educatiu escolar, com s'ha intentat fer amb les successives reformes educatives dutes a terme en la majoria dels països, desenvolupats i en vies de desenvolupament, durant el darrer terç del segle XX. El desdibuixament del sentit de l'educació escolar obliga a una revisió i re-orientació en profunditat del conjunt del sistema que difícilment pot limitar-se a fer canvis en els seus ingredients, tot i que és segur que inclourà també canvis d'aquesta mena.

Aquesta re-orientació, per suposat, no és una operació que es pugui ni s'hagi de fer de cop i d'una manera immediata. Entre altres raons, perquè no acaba d'estar clar què hem de fer i què podem fer per revertir aquest procés de desdibuixament progressiu del sentit de l'educació escolar en què estem immersos. I dubto que puguem trobar respostes equipats únicament amb el discurs, les categories d'anàlisi i els plantejaments del pensament educatiu actual. No sembla raonable esperar que puguem abordar i resoldre reptes i problemes nous amb plantejaments

"antics", tot i acceptant que sovint aquests plantejaments "antics" no han estat posats en pràctica o ho han estat de manera parcial i incompleta. Per fer front al repte del desdibuixament del sentit de l'educació escolar ens fa falta un discurs, uns plantejaments, unes polítiques i unes estratègies d'acció que no poden ser exactament les mateixes que hem emprat i utilitzat fins ara. I per això fa falta temps, temps i molta reflexió i debat col·lectiu, a més de convicció i voluntat per a fer-ho, és clar.

El desdibuixament del sentit de l'educació escolar: causes i símptomes

Passant ja al primer apartat de l'esquema, com es manifesta aquest desdibuixament del sentit de l'educació escolar?, ¿quins factors, quines causes, estan al seu origen? Intentar respondre en detall a aquestes preguntes ens allunyaria en excés del nostre focus, perquè les causes són profundes i les manifestacions molt diverses. Em limitaré, per tant, a fer algunes anotacions.

Començant per les **causes**, ens hauríem de remuntar a tot un seguit de fenòmens i processos associats al nou escenari de la societat de la informació que han estat ja analitzats en repetides ocasions i en els que no cal que ens detinguem aquí un altre cop: la globalització o mundialització de l'economia i del comerç, els moviments migratoris massius i els canvis demogràfics, la diversitat multicultural i multilingüe com un tret destacat de les societats actuals, els canvis en l'estructura del mercat de treball (precarietat, mobilitat, predomini del sector serveis, etc.), l'apogeu de la cultura de l'espectacle, el trànsit d'una economia de consum a una societat de consum, la rapidesa amb la que es produeixen i es succeeixen els canvis en l'economia, la ciència, la tecnologia, la política, etc. Per alguns analistes com Juan Carlos Tedesco (2001, 2007), el desdibuixament o la pèrdua del sentit de l'educació escolar no seria més que un reflex de la manca de perspectives a llarg termini -és a dir, de la falta de sentit- del nou capitalisme, assenyalada entre altres, per autors com Alain Minc, Anthony Giddens, Jeremy Rifkin o Zaidi Laïdi. En paraules del mateix Tedesco (2007, p. 4),

"La ausencia de sentido del nuevo capitalismo pone en crisis a la educación. Al respecto, vale la pena

recordar una característica obvia del proceso educativo: si bien tiene lugar en el presente, la educación transmite un patrimonio y preparar para el futuro. Esta sociedad, donde se rompe con el pasado porque todo es permanentemente renovado y donde el futuro es pura incertidumbre, deja a la educación sin puntos de referencia."

Sense remuntar-nos tan lluny, però, podem fer esment de tot un seguit de fenòmens i processos més propers a l'àmbit educatiu que poden relacionar-se també fàcilment amb el desdibuixament del sentit de l'educació escolar en el món actual. M'estic referint, per citar només alguns exemples clars i coneguts que han estat descrits i analitzats en repetides ocasions, a fenòmens i processos com ara:

- l'aparició i consolidació, al costat de l'educació escolar, d'escenaris i agents educatius amb una influència creixent sobre els processos de desenvolupament i socialització de les noves generacions (Coll, 2003);
- la des-responsabilització social davant de l'educació i la tendència a abocar en l'educació escolar pràcticament totes les expectatives i totes les responsabilitats relacionades amb el desenvolupament, la socialització i la formació de les noves generacions (Coll, 2000);
- la sospita creixent de que una bona part dels coneixements i competències que s'aprenen i s'ensenyen a les escoles i als instituts no són, en bona mesura, els coneixements que serveixen per funcionar en la societat actual; i paral·lelament, que uns altres que si servirien estan absents o són objecte d'una atenció força limitada (Coll & Martin 2006);
- la crisi de la funció de transmissió (Laïdi, 2000) i, associada a aquesta crisi, el qüestionament dels centres educatius com les institucions legitimadores de la transmissió del saber i del coneixement i del professorat com responsable de complir aquesta funció;
- etc.

Passant ara als **símtomes** del desdibuixament del sentit de l'educació escolar, voldria cridar l'atenció sobre dos punts. El primer és que aquest fenomen es manifesta en

pràcticament tots els nivells de l'organització i el funcionament del sistema educatiu, des de la discussió sobre les finalitats i funcions de l'educació escolar i el seu nivell d'assoliment, fins a la dinàmica de l'aula i la implicació i participació del professorat i de l'alumnat en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Així, i per citar únicament uns pocs exemples, el desdibuixament del sentit de l'educació escolar es manifesta sovint amb claredat en fenòmens com ara:

- els retrets de determinats sectors socials davant el que es considera la falta de capacitat del sistema escolar per complir de forma satisfactòria algunes expectatives que s'han dipositat tradicionalment en ell; aquests retrets, d'altra banda, són totalment compatibles, com sabem, amb la tendència a continuar abocant en l'educació escolar noves expectatives i noves responsabilitats;
- l'evidència de les dificultats de l'educació escolar per assolir al mateix temps nivells elevats d'equitat i d'excel·lència i les discussions o dubtes sobre quin d'aquests dos ingredients ha de tenir prioritat en la definició d'unes polítiques orientades a la millora de la qualitat educativa;
- la manca d'interès d'alguns alumnes, especialment a l'educació secundària, per uns continguts d'aprenentatge que perceben de vegades poc o gens relacionats amb la seva vida i les seves activitats quotidianes fora dels instituts i als que no poden donar tampoc una funcionalitat en el marc d'un projecte de vida o professional futur; en els casos més extrems, aquesta manca d'interès pot acabar generant fracàs, abandonament i actituds de rebuig davant de l'aprenentatge escolar, però seria error donar per suposat que la dificultat per atribuir sentit als aprenentatges escolars és un tret exclusiu de l'alumnat que es troba en situació de fracàs; tot i que no tinc dades empíriques ni conec treballs que hagin estudiat específicament aquesta qüestió, sospito que la mateixa dificultat per atribuir sentit a alguns aprenentatges escolars pot estar també present en alumnes amb nivells de rendiment acceptables i fins i tot bons.
- Les queixes d'alguns professors davant del que consideren que és una ampliació o una modificació substancial de les seves responsabilitats, les seves funcions i les seves tasques com docents, i que

reflecteixen, entre altres coses, la dificultat que tenen per donar sentit al que fan en el context general de desdibuixament del sentit de l'educació escolar que s'està produint.

El segon punt sobre el que vull cridar l'atenció té a veure amb les que són, al meu entendre, tres dimensions bàsiques de l'educació escolar en les que es manifesta i sobre les que té una especial incidència el desdibuixament del sentit i, per tant, en les que cal situar també de forma prioritària els esforços dirigits a neutralitzar els seus efectes negatius sobre l'aprenentatge i l'ensenyament. Són tres dimensions transversals que estan presents en tots els nivells de l'organització i el funcionament dels sistemes d'educació escolar. La primera és la dimensió relativa al **per a què** de l'educació escolar, a la seva o les seves finalitats i a la seva o les seves funcions, i és la dimensió constitutiva bàsica del sentit. També és la dimensió més directament afectada pel fet de que, parafrasejant a Tedesco, l'educació escolar es vegi confrontada actualment a la tasca de garantir la transmissió d'un patrimoni a les noves generacions i de preparar-les per al futur en un context d'incertesa, de manca de perspectives a llarg termini, d'absència de referències clares sobre cap a on volem anar.

La segona es la dimensió relativa al **què** de l'educació escolar i és d'alguna manera una concreció de l'anterior en termes d'intencions educatives, de decisions sobre quin és el capital cultural que l'educació escolar ha de transmetre a les noves generacions per tal de preparar-les per al futur, sobre quins són els coneixements i les competències que s'han d'intentar ensenyar i aprendre a les escoles i als instituts.

I la tercera és la dimensió relativa al **com** de l'educació escolar, que es concreta de forma diferent en els diferents nivells d'organització i funcionament del sistema educatiu. Així, mentre que en el nivell de l'estructura i de l'ordenació del sistema es concreta en temes relacionats amb la governabilitat i la gestió (descentralització, distribució de recursos, gestió d'equipament i infraestructura, rendiment de comptes i avaluació, programes de suport, etc.), en el nivell de l'aula ho fa en temes relacionats amb la planificació i el desplegament d'activitats d'ensenyament i aprenentatge, és

a dir, en temes metodològics i de pràctica docent.

D'acord amb l'esquema que he dibuixat al principi, dedicaré els dos punts següents de la meva exposició a comentar breument alguns eixos de reflexió i actuació especialment importants, al meu entendre, per fer front a les dificultats generades per aquest desdibuixament progressiu del sentit de l'educació i dels aprenentatges escolars i per neutralitzar, en la mesura del possible, alguns dels seus efectes més negatius. En un primer moment em referiré a algun eixos de reflexió i d'actuació relacionats amb l'ordenació, l'estructura i la gestió del sistema educatiu en el seu conjunt que es vinculen sobretot a decisions de política educativa general; després passaré a ocupar-me d'alguns eixos de reflexió i actuació relacionats amb qüestions metodològiques que es vinculen sobretot al desplegament de les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula.

Val a dir que, tant en un cas com en l'altre, la meua aproximació no té cap pretensió d'exhauriment. La presa en consideració del desdibuixament progressiu del sentit de l'educació i dels aprenentatges escolars en la nostra societat té moltes i molt profundes implicacions que escapen en bona mesura a les possibilitats d'anàlisis meves i d'aquesta conferència. La meua aspiració, força més modesta, és únicament mostrar que la presa en consideració d'aquest fet, que no podem seguir ignorant o tractant com un fenomen passatger o secundari, té fortes implicacions tant per a la definició de les polítiques educatives com per a l'orientació de les pràctiques docents.

El desdibuixament del sentit i l'orientació general del sistema educatiu: alguns eixos de reflexió i actuació

Així doncs, i a títol purament il·lustratiu, heus aquí alguns eixos de reflexió i actuació que són al meu parer essencials -sense dubte entre molts altres- per fer front a les dificultats generades pel desdibuixament progressiu del sentit de l'educació escolar i neutralitzar els seus efectes negatius. El primer se situa bàsicament en la primera de les tres dimensions que he esmentat abans, la del *per a què*, el segon correspon a la dimensió relativa al *què*, i el tercer a la del *com* de l'educació escolar.

(i) El primer eix té a veure amb la redefinició de **les finalitats i els objectius de l'educació escolar** en el marc d'una visió més ampla de l'educació i d'una perspectiva sistèmica dels processos de canvi educatiu i de millora de la qualitat educativa.

Algunes puntualitzacions, suggeriments i propostes relacionats amb aquest eix:

- Aquesta redefinició ha de prendre en consideració els diferents escenaris i agents educatius que, juntament amb el sistema de l'educació escolar i el professorat, operen a la nostra societat, i ha de fer un esforç per identificar i establir *finalitats específiques i compartides* entre els diferents escenaris i agents educatius implicats, així com *responsabilitats i compromisos específics i compartits*.
- Des d'una visió àmplia de l'educació que rebutja la identificació de l'educació amb l'educació escolar i que contempla els diferents subsistemes amb una incidència important sobre els processos de desenvolupament, socialització i formació de les persones, les polítiques educatives han de ser concebudes i practicades com *polítiques essencialment intersectorials*.
- La implicació efectiva i la corresponsabilitat dels diferents escenaris i agents educatius en l'educació i la formació de les persones, i en especials dels infants i dels joves, poden veure's fortament afavorides per la consecució d'un *pacte social per l'educació* (a no confondre amb un pacte polític o un pacte sindical, dels que en tot cas hauria de ser-ne la base i el fonament). L'establiment d'un pacte social per l'educació hauria de tenir, però, concrecions múltiples i diferenciades en forma de plans educatius integrals vinculats al territori i a la comunitat.

(ii) El segon eix té a veure amb la **revisió i actualització del currículum escolar** per adequar-lo a les exigències formatives i les necessitats d'aprenentatge de les persones en la societat actual.

Algunes puntualitzacions, suggeriments i propostes relacionats amb aquest eix:

- Cal endegar una reflexió i un debat ampli, participatiu i reposat sobre quin són *els sabers fonamentals i les competències bàsiques del segle XXI*. Aquest tema és

actualment objecte d'atenció prioritària en molts països i regions del món per part de comissions i comitès nacionals i supranacionals. Curiosament, és un debat que fins ara aquí no s'ha plantejat o s'ha plantejat amb un abast i uns termes força diferents a com s'està plantejant en la majoria de llocs.

- Cal deixar de veure els processos de revisió i actualització curricular com una simple operació d'afegir -o treure- continguts i competències o, el que és encara més habitual i pitjor al meu entendre, d'incrementar l'horari lectiu d'algunes matèries i disminuir el d'altres. Cal substituir la lògica acumulativa emprada tradicionalment en els *processos de revisió i actualització curricular* per una *lògica basada en la rellevància i la funcionalitat*. I cal, molt especialment, acabar amb l'existència d'uns currículums sobrecarregats, sobredimensionats, inabastables, que són una font de frustració pel professorat i de fracàs per l'alumnat i que contribueixen de forma important a desdibuixar i esvair el sentit dels aprenentatges escolars.
- Des d'una visió àmplia de l'educació, les decisions sobre el currículum escolar, i més concretament sobre els sabers fonamentals i les competències bàsiques, han de tenir en compte *la contribució dels agents educatius no escolars*. Alguns sabers fonamentals i algunes competències bàsiques només poden adquirir-se de forma satisfactòria en altres escenaris i amb el concurs i la col.laboració d'altres agents educatius.
- La manca de perspectives a llarg termini, el context d'incertesa en què ens movem, la rapidesa dels canvis i altres trets de la societat actual que, com hem comentat, alguns analistes situen en l'origen del desdibuixament del sentit de l'educació escolar, aconsellen establir *procediments normalitzats i periòdics de revisió i actualització del currículum escolar*. Els canvis curriculars, que han d'estar vinculats a procediments igualment normalitzats i periòdics d'avaluació i seguiment, haurien de formar part del funcionament habitual d'un sistema educatiu sotmès a les exigències d'una adaptació constant.

(iii) Finalment, el tercer eix té a veure amb la ***descentralització del sistema educatiu escolar*** i les dificultats dels sistemes homogenis per satisfer les

exigències educatives i les necessitats d'aprenentatge d'una població cada cop més diversa.

Algunes puntualitzacions, suggeriments i propostes relacionats amb aquest eix:

- Hi ha hagut avenços en la descentralització (bàsicament del govern de l'Estat al govern de la Generalitat, encara que no del govern de la Generalitat a les Administracions locals), però no en la des-homogeneïtzació: el nostre sistema educatiu continua sent, des del punt de vista de les normativa curricular, d'organització i funcionament dels centres, i de gestió dels recursos humans, econòmics, d'equipament i infraestructures, gairebé tan homogeni com fa algunes dècades.
- Cal, en conseqüència, aprofundir el procés de descentralització que ha experimentat el nostre sistema educatiu des de la segona meitat de la dècada de 1980 i abandonar les polítiques i els plantejaments homogeneïtzadors que encara el caracteritzen. Aquests plantejaments són totalment inadequats en un societat cada cop més diversa i més multicultural que requereix sovint respostes educatives contextualitzades.

La recuperació del sentit a l'aula: el per a què, el què i el com de l'aprenentatge escolar

Però ha arribat ja el moment, d'acord amb l'esquema de partida, d'abordar en aquest darrer apartat de l'exposició algunes implicacions del fenomen del desdibuixament del sentit des de la perspectiva de l'aula i de la possibilitat de neutralitzar o minimitzar els seus efectes negatius per l'aprenentatge mitjançant actuacions específiques en aquest nivell.

El primer que cal subratllar a aquest respecte és la importància decisiva del que passa a l'aula, i del que fan professors i alumnes a l'aula mentre treballen sobre uns continguts concrets o duen a terme unes determinades activitats, per l'atribució del sentit. Certament, el que els alumnes puguin o no atribuir un sentit al que aprenen i que el sentit que finalment li atribueixen sigui un o altre depèn de molts factors, alguns d'ells, com acabem de veure, allunyats de l'aula (les característiques del currículum establert; el nivell de descentralització del

sistema i el reconeixement normatiu de la seva capacitat per respondre diversificadament a les necessitats educatives i d'aprenentatge de l'alumnat; el grau d'articulació del subsistema de l'educació escolar amb altres sistemes educatius i socials; i un llarg, molt llarg, etcètera). Ara bé, cal tenir present que en darrer terme tots aquests factors facilitadors o obstaculitzadors del sentit que els alumnes poden atribuir als aprenentatges escolars acaben prenent cos i agafant una o altra forma a l'aula. En una aproximació sistèmica no podem considerar l'aula i el que en ella passa com l'únic element determinant del sentit que els alumnes atribueixen finalment als aprenentatges escolars; però tampoc podem deixar de considerar-la com el darrer i definitiu esglauó del procés d'atribució de sentit als aprenentatges escolars per part de l'alumnat.

En aquest marc, la primera i més important conseqüència de la presa en consideració del fenomen del desdibuixament del sentit dels aprenentatges escolars és la identificació de l'espai físic, simbòlic i interactiu de l'aula com el lloc on es manifesten amb més intensitat els efectes negatius d'aquest fenomen; i també, al mateix temps, com el lloc on més directament es pot actuar per neutralitzar o minimitzar aquests efectes. Aquest argument implica, d'una banda, una valoració més aviat crítica de la capacitat de les reformes que proposen canvis purament gerencials, estructurals, d'organització i de funcionament per afrontar els reptes derivats del desdibuixament del sentit de l'educació escolar; i d'altra banda, una revaloració dels sabers pedagògics, psicopedagògics i didàctics centrats en la planificació, desplegament i avaluació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge que duen a terme professors i alumnes als centres i a les aules.

Poder caldria recordar en aquest punt una de les conclusions més clares de l'anàlisi dels processos de reforma educativa duts a terme en la dècada de 1990 en diferents països: la seva limitada capacitat per transformar la realitat de les aules. Aquestes reformes van estar centrades en la seva immensa majoria en canvis estructurals i d'ordenació (ampliació de l'educació obligatòria; reorganització de centres i d'especialitats; canvis d'organització i de continguts curriculars; canvis en l'organització i funcionament dels centres educatius; canvis en les estructures de formació del professorat;

implementació de procediments d'avaluació externa i de rendiment de comptes; etc.) i en no poc casos han suposat avenços importants i significatius en molts o alguns d'aquests aspectes. Totes les anàlisis, però, coincideixen en assenyalar que seva incidència sobre les pràctiques docents ha estat més aviat petita.

No és del tot infundat, al meu entendre, relacionar l'impacte limitat d'aquestes reformes sobre el treball a l'aula amb el paper més aviat secundari que han acabat tenint en la majoria d'elles els plantejaments pedagògics, psicopedagògics i didàctics. Aquestes reformes, quan varen incorporar elements pedagògics, ho van fer sobretot al nivell del discurs, però no d'utilització dels recursos disponibles, que es van dedicar en percentatges força elevats a la realització dels canvis estructurals i, si se'm permet l'expressió, relativament "perifèrics" en relació a l'aula i als processos d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc a l'aula. En la majoria d'aquestes reformes, els sabers pedagògics, psicopedagògics i didàctics han funcionat de fet sobretot en un primer moment com legitimadors dels canvis, i després sovint com "bocs expiatoris" de les dificultats i problemes apareguts en el procés d'implementació. Afegiré, a més, que la LOGSE -que no per casualitat va adoptar el nom de "*Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu*"- no és una excepció en aquest sentit, sinó més aviat un exemple paradigmàtic.

Cal acabar amb la paradoxa que suposa el fet de que reformes i propostes educatives que es diuen orientades a la millora de la qualitat de l'educació no contemplin com un dels àmbits prioritaris de canvi i transformació les activitats d'ensenyament, aprenentatge i avaluació en les que s'impliquen conjuntament professors i alumnes. Aquesta afirmació, vàlida al meu entendre en termes generals, ho és encara més, si cap, quan del què es tracta és d'ajudar l'alumnat a atribuir sentit als aprenentatges escolars. En aquest cas, les actuacions dirigides a revisar la manera de treballar a l'aula esdevenen clarament prioritàries. Però atorgar prioritat a aquest àmbit comporta, com deia abans, una revaloració del coneixement pedagògic, psicopedagògic i didàctic. I en aquest punt cal fer esment a la necessitat que tenim en aquest moment, al meu entendre, de reivindicar amb fermesa i convicció l'especificitat i la validesa del coneixement dels professionals de l'educació. Cal deixar de veure aquest

coneixement com un saber basat fonamentalment el "sentit comú". El saber específic dels professionals de l'educació -és a dir, el seu coneixement sobre com ajudar altres persones a aprendre, el seu coneixement pedagògic, psicopedagògic i didàctic- és un saber expert, especialitzat, basat en la recerca, l'experiència i la reflexió crítica, i per tant totalment equiparable a altres sabers professionals pel que fa a la solidesa dels seus fonaments i a la validesa de les seves propostes.

El que correspondria fer ara, per completar l'argumentació precedent, és una relació dels factors i processos que sabem que intervenen en el fet de que els alumnes puguin acabar atribuint o no un sentit als aprenentatges escolars. Fer-ho de manera sistemàtica i més o menys exhaustiva, però, està també fora de l'abast d'aquesta conferència i, com en el cas anterior, em limitaré a assenyalar únicament alguns punts que il·lustren bé, al meu entendre, quina mena de reflexions i actuacions referides a la planificació i desenvolupament de les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula poden ser útils per ajudar l'alumnat a atribuir sentit als seus aprenentatges. A l'igual que he fet abans, i amb la finalitat de facilitar-ne la presentació, organitzaré aquests punts al voltant de les tres dimensions ja comentades relatives al *per a què* (per a què s'aprén el que s'apren), al *què* (quins sabers i competències són efectivament objecte d'ensenyament i aprenentatge) i al *com* (el contexte d'aprenentatge, la naturalesa de les activitats i les metodologies d'ensenyament en sentit ampli).

En relació amb **el per a què**, voldria destacar:

- la importància de fer explícits de manera sistemàtica les finalitats i els objectius de les activitats d'ensenyament i aprenentatge i d'avaluació, els criteris de selecció dels continguts i els criteris d'avaluació i valoració dels resultats d'aprenentatge esperats;
- l'esforç per situar contínuament els aprenentatges escolars en el marc més ampli del projecte de vida personal i professional de l'alumnat;
- La conveniència de subratllar la dimensió individual i social de l'aprenentatge, així com la dimensió de dret, de deure i de compromís, en totes les activitats.

En relació amb **el què**, voldria destacar:

- l'excés de continguts com un obstacle gairebé insuperable perquè els alumnes puguin atribuir sentit als aprenentatges escolars;
- la recomanació de donar prioritat als aprenentatges bàsics i, dintre d'aquests, als aprenentatges bàsics imprescindibles;
- la recomanació de donar prioritat a la comprensió sobre l'amplitud en l'aprenentatge dels continguts escolars.

I finalment, pel que fa al **com**, voldria destacar:

- la utilització d'un ampli ventall de metodologies didàctiques que permetin multiplicar i diversificar les fonts, els tipus i els graus d'ajuda a l'aprenentatge;
- el disseny d'activitats d'ensenyament i aprenentatge "autèntiques", que posin l'accent en la rellevància i la funcionalitat dels continguts i que tinguin un ancoratge, o almenys un referent, en la vida quotidiana de l'alumnat;
- la introducció de moments i elements de planificació, autoregulació i autoavaluació en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Comentari final

Un últim comentari per acabar. L'èmfasi de la meua intervenció en la necessitat d'implicar-nos en la cerca d'un discurs, uns plantejaments, i unes línies i uns criteris d'actuació nous o relativament nous que permetin fer front als reptes derivats del desdibuixament del sentit en la societat actual no hauria d'interpretar-se en cap cas com una manca d'interès o un allunyament de les preocupacions i problemes immediats dels actors directament implicats en l'educació escolar, especialment del professorat i de l'alumnat.

Tampoc hauria de servir com una excusa per no seguir reclamant el desenvolupament i l'aplicació de mesures en relació a les quals sabem des de fa molt de temps, perquè ho sabem, que si s'apliquen correctament, és a dir, de forma coherent i articulada, amb els recursos necessaris i amb continuïtat suficient, tenen un impacte positiu

important sobre la qualitat de l'educació escolar. És el cas, per esmentar només alguns exemples coneguts per tothom i mil vegades repetits, de propostes relacionades amb la formació inicial i permanent del professorat, l'accés a la funció docent, els procediments i processos de rendició de comptes, l'elaboració de materials didàctics, la creació de serveis i xarxes de suport al professorat, el reforçament dels serveis i les estructures d'orientació educativa i psicopedagògica i d'atenció a la diversitat, la millora de les condicions laborals del professorat, la promoció de la innovació educativa, l'autonomia dels centres educatius, el treball en equip del professorat, el suport als projectes institucionals, l'obertura dels centres educatius a la comunitat, el reforçament de la capacitat de lideratge dels equips directius, la incorporació de les noves tecnologies als centres educatius a les activitats d'ensenyament i aprenentatge, la promoció de la investigació educativa, la revisió de les metodologies d'ensenyament, l'adopció d'enfocaments interculturals, l'increment de la inversió en educació, etc.

El que se segueix sobretot dels arguments que he presentat és l'auto-exigència que hauríem de tenir tots els que treballem en l'àmbit de l'educació escolar -i especialment els que més protagonisme i més responsabilitat tenen en la planificació, organització i gestió dels sistema educatiu- per intentar anar més enllà del ja dit, del ja sabut, del ja provat en l'abordatge d'aquests i altres aspectes del sistema educatiu escolar. I també i sobretot el compromís d'implicar-nos a fons en la cerca de noves perspectives, de noves categories d'anàlisi, de nous plantejaments en el tractament d'aquests i altres aspectes; perquè és evident que la majoria d'ells, per no dir tots, no poden plantejar-se ni abordar-se com si l'escenari social, econòmic, polític i cultural de l'educació escolar no hagués canviat de forma important en les darreres dècades.

Referències

Coll, C. (2000). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, XXI(83-84), 8-26.

Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (p. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Coll, C. & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *PRELAC*, 3(3), 6-27.

Laïdi, Z. (2000). *Le sacré du présent*. Paris: Flammarion.

Tedesco, J. C. (2001). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 91-99.

Tedesco, J. C. (2007). *Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina*. 1ª reunión del grupo de expertos de la OEI sobre "Reformas educativas". Documento de trabajo interno. Ciudad de México, mayo 2007.