

La competència a la pràctica educativa

Amiga, amic lectors, amb aquest article comencem el «Tema del curs» dedicat a les competències. L'objectiu d'aquest apartat és aportar les nostres pràctiques i reflexions al debat per adequar l'escola a les noves necessitats del segle XXI.

Durant els Guix d'aquest curs, explicarem què fem a les aules, deixant veure la complexitat de tot el que s'hi esdevé. En cada article, hi posarem l'èmfasi en una de les vuit competències que indica el nou currículum. Llegint-los, podreu sentir una melodia de fons: la de posar les persones, cada alumne, com a subjectes dels processos d'aprenentatge; així com el contrast d'idees, de maneres de fer, etc., el diàleg, la comunicació com a vehicle de coconstrucció de coneixement, valors, normes socials i formes de relació personal.

És per això que hem posat l'aula com a nus de les nostres explicacions. De la mateixa manera que parlar d'individu ens fa parlar de comunitat, entenem les aules ben connectades amb el seu exterior, més proper o més llunyà.

Esperem ser-vos útils al llarg del curs que comença.

Gràcies.

David Vilalta Murillo
Coordinador del «Tema del curs» 2009-2010

La competència a la pràctica educativa

Una aula basada en competències és aquella que s'orienta a la comprensió del món i que esdevé un entorn adequat perquè les alumnes i els alumnes puguin pensar, actuar i comunicar-se.

La importància que donem a l'atmosfera de l'aula, a la manera com hi intervenim els mestres per generar-la i la sensibilitat perquè els nens i les nenes se'n sentin participants i, per tant, sentin el conjunt de la classe com alguna cosa seva.

Perquè l'aplicació del currículum per competències suposi un salt qualitatiu en la millora de l'escola d'aquest país, són necessaris, com a mínim, dos esforços. Cal una política decidida i ben finançada de formació permanent del professorat, que es vinculi al compromís dels equips dels centres. També és transcendental l'esforç professional dels mestres i les mestres per repensar el que es fa amb l'objectiu d'introduir canvis progressius de millora en la vida quotidiana de l'aula i l'escola, recollint el millor del coneixement educatiu existent.

Sóc dels que pensen que treballar per competències implica un canvi de cultura professional. La formació de la LOGSE ens va ensenyar que els canvis profunds requereixen temps, mitjans i dedicació. Els canvis a l'escola impliquen variar la imatge que la societat en té.

Les imatges d'aules, alumnes i professorat que apareixen per televisió, els comentaris de la majoria de tertulians radiofònics, els discursos de polítics, fins i tot les expectatives de

És important que es produeixi, també, un canvi personal i professional que, reconeixent el que sabem, albiri aspectes que calgui millorar del món de la pedagogia

moltes famílies responen a unes imatges escolars més properes a la llei Moyano que no pas pròpies del segle XXI.

La «imatge social» preponderant sobre l'escola és justament la que cal canviar. Una imatge que també tenim

ben assimilada les professionals i els professionals de l'educació, ja que ens hi hem format. Resulta una paradoxa que, en el si de la institució encarregada de generar coneixement i de traspasar-ne, costi tant que es contemplin les modificacions derivades del progrés del coneixement humà. Per això, és important que es produeixi, també, un canvi personal i professional que, reconeixent el que sabem, albiri aspectes que calgui millorar del món de la pedagogia.

Hi ha tres camps d'idees que hauriem de superar, però que encara influeixen amb força en el nostre imaginari col·lectiu:

1. Un excés de parcel·lació i de desconexió en la mirada sobre les temàtiques i els processos d'aprenentatge. La desconexió configura una escola allunyada de la realitat, més preocupada per acabar el llibre o el temari que no pas per tractar els continguts de forma significativa i funcional.
2. L'altre camp d'idees és la pervivència d'una visió dissociada i poc sistèmica de l'ésser humà. Encara observem i tractem les emocions per una banda i la raó per l'altra. Sovint, l'escola es preocupa més per l'aplicació d'uns procediments o per la memorització d'uns conceptes descontextualitzats que no pas per les persones que conviuen a les aules, per les

seves formes de pensar, els seus desitjos, el seu estil de relació, etc. Parlem poc sobre les emocions que sent el nostre alumnat quan comprèn algun fenomen.

3. El tercer aspecte que cal superar és el fet que cada docent ensenyi a la seva manera, individualment. L'augment de xarxes professionals, de fòrums a Internet, contrasta amb el poc temps que es destina a fomentar l'esperit crític en equip. Per posar-ne un exemple, a la unitat de cremats de la Vall d'Hebron, a l'hora de decidir un diagnòstic i d'aplicar un tractament a un malalt, es reuneix tot l'equip i delibera. Si es vol posar l'escola al nivell que li pertoca, és necessari que els mestres i les mestres dediquem temps i ens predisposem a deliberar col·lectivament sobre el que fem, amb l'objectiu que els nens i les nenes aprenguin més i millor. La recollida de documentació i la preparació de presentacions al claustre, com a rutines de reflexió, s'haurien de contemplar tant en l'horari com en les funcions docents.

Considero que desenvolupar el decret de competències significa pensar en situacions perquè els alumnes, ja des de ben petits, s'acostumin a conversar per explicar-se coses i experiències, per contrastar informacions, per manifestar emocions, per prendre decisions, per exercitar el dubte, per saber argumentar en la discussió, etc. També significa generar situacions en les quals els alumnes hagin de fer previsions, es fomenti el sentit de l'oportunitat i l'atenció atenta; situacions en les quals es promogui la curiositat, es repensi el que s'ha pensat i també el que s'ha viscut.

Segons Edgar Morin:

Com més potent és la intel·ligència general, més gran és la facultat que té de fer-se càrrec de problemes específics.

En definitiva, com ell mateix diu:

La missió d'aquest ensenyament no és transmetre coneixement pur, sinó una cultura que ens permeti comprendre la nostra condició i ens ajudi a viure, i, alhora, que afavoreixi una manera de pensar oberta i lliure.

Situant les competències

Una aula basada en competències és aquella que s'orienta a la comprensió del món i que esdevé un entorn adequat perquè l'alumnat pugui pensar, actuar i comunicar-se.

Des del meu punt de vista, quan el decret parla de competència comunicativa lingüística i audiovisual no es refereix al fet que s'hagi d'ensenyar oratòria, retòrica o tipologia de textos, sinó a la necessitat social que la gent sàpiga expressar les seves idees per ser contrastades, que el nostre alumnat estigui capacitat per adreçar-se als altres, adequant el seu registre a la situació, al missatge, a la gent, etc., que aprengui a escoltar i a contrastar el que escolta o el que llegeix amb la pròpia experiència, amb les seves creences i en tregui una conclusió.

Evidentment, en el fet d'aprendre a comunicar-se amb els altres en funció d'alguna cosa que tenim entre mans, pot ser molt important aprofundir sobre aspectes expressius, retòrics, de

presentació, etc. (imatge 1).

És més, quan es parla de *competència comunicativa* no es pensa exclusivament en l'àrea de llengua, sinó que es tracta d'una competència universal que ens permet intercanviar idees i informacions i contrastar-ne, tant per comprendre aspectes científics, com per explicar-nos idees matemàtiques, com per comunicar-nos emocions a través de les arts, etc. És ben clar que la comunicació d'idees científiques té un estil i uns procediments propis, diferent del tipus de comunicació que suposa la construcció d'una narració literària, ja que el treball sobre les imatges o els arguments, tot i que necessita una coherència interna, no s'ha de valorar sota la llum de l'evidència extreta de l'observació i/o l'experimentació.

Trobo essencial aquesta manera de mirar tant les competències com els continguts, perquè es vinculen. Però resulta que aquesta competència encara té un altre significat molt poderós que afecta les concepcions sobre com es pot ensenyar i aprendre, tal com veurem en l'apartat següent.

Aquestes aules adients per pensar, actuar i comunicar-se han de ser el medi on s'estableixin les bases perquè els nostres alumnes «esdevinguin persones capaces d'intervenir-hi de ma-

Imatge 1. La competència comunicativa ens permet intercanviar idees i informacions



DANIEL VILATA

nera activa i crítica»¹. Però resulta que les persones, independentment de la seva edat, hi intervenen activament en funció del sentit que trobin a intervenir. Aquí rau una altra de les claus, al meu entendre, que suposa aquest canvi de cultura.

Com fem que el que passi a les nostres aules tingui sentit tant per a l'alumnat com per al professorat?

Tres nusos gordians²

1. Les competències i els continguts prenen sentit quan estan en funció de les persones, dels seus desitjos i dels seus esforços per comprendre. No quan els nostres alumnes estan en funció seva.
2. L'alumne i el grup classe mantenen una relació d'interdependència. Aquesta relació retroalimenta i potencia tant l'individu com el grup, tot i que cadascú continua sent cadascú.
3. La importància de la interacció simbòlica i del significat en els processos de construcció de coneixement, però també de valors, normes de convivència i relacions interpersonals.

Una aula amarada de competències és una aula on tot s'esdevé junt, alhora; per tant, es tracta d'un espai atapeït de relacions i d'interdependències mútues, on una cosa condiciona l'altra i a l'inrevés. Aquesta situació d'interdependència

Una aula amarada de competències és una aula on tot s'esdevé junt, alhora; per tant, es tracta d'un espai atapeït de relacions i d'interdependències mútues, on una cosa condiciona l'altra i a l'inrevés. Aquesta situació d'interdependència produeix emergències no sempre esperades

produeix emergències no sempre esperades.

Amb això vull dir que el que és, sent, sap i pensa cada alumne entra en contacte amb el que és, sap, sent i pensa cadascú dels altres; i alhora també entra en contacte amb el que som, sabem, sentim i pensem els mestres i les mestres. En aquest entrar en relació, es construeixen tant normes de funcionament, com valors, com estils de relacions interpersonals, com coneixement, etc. (imatge 2).

Imatge 2. Treballem el fenomen del tsunami tots junts establint una relació d'interdependència



DANIEL VILATA

Ara bé, com tot equip humà, un grup d'alumnes necessita orientar-se. És una funció irrenunciable dels mestres orientar els nostres alumnes perquè adquireixin compromisos personals i col·lectius que reconguin els seus interessos i les seves inquietuds. De vegades, hem de donar seguretat als nens i a les nenes que es pensen que no saben o que no pensen. Si volem educar ciutadanes i ciutadans, en l'horitzó dels mestres, hi ha d'haver el fet d'anar ampliant cada vegada més l'accés dels alumnes en les decisions sobre les temàtiques que s'estudiaran, sobre els fenòmens que s'investigaran, sobre les obres de teatre que es representaran, etc. També sobre aspectes de la vida quotidiana, com ara la legislació de normes de convivència.

Els alumnes tenen coneixements sobre les coses. Coneixements que poden ser diferents dels dels mestres, però que són els seus coneixements. Si valorem això, podem donar valor als nostres alumnes i intentar comprendre com pensen, què expliquen, què senten.

Posar el pensament i les accions dels nens i les nenes en el centre de la nostra intervenció docent ens presenta problemes de comprensió. Per saber com podem fer créixer o evolucionar els coneixements dels nostres alumnes a partir dels seus, ens hem d'acostar a les teories sobre el saber que consideren que el coneixement de les coses no es troba encarnat en les mateixes coses, sinó que és el resultat d'una interpretació personal. Atès que l'ésser humà és un mamífer gregari que desenvolupa la seva cultura a còpia de relacionar-se amb els altres, resulta que el significat que una cosa té per a una persona és el resultat de les diferents maneres com les altres per-

sones actuen cap a ella en relació amb aquesta cosa. Per tant, els actes dels altres produeixen l'efecte de definir la cosa a aquesta persona (Bloomer).

Cal imaginar els processos de construcció de coneixement com a part dels processos de construcció d'identitat de les persones. Processos en els quals els mestres vetllem per la qualitat de les reciprocitats contínues entre els pensaments i les representacions dels alumnes, influenciades pels pensaments, les representacions i les maneres de fer de la cultura de la humanitat i d'altres persones externes al grup classe. Imaginar això canvia el panorama de l'aula i suposa un augment de la qualitat del que hi passa.

Un exemple sobre el coneixement: fomentant el gust per la lectura

De l'apartat anterior, en podeu extreure la idea de la importància que donem a l'atmosfera de l'aula, de com intervinem els mestres per generar-la i de la sensibilitat perquè els nens i les nenes se'n sentin participants i, per tant, percebin el conjunt d'elements de l'aula com alguna cosa seva.

Una de les coses que els mestres hem de procurar és que les nostres alumnes i els nostres alumnes siguin bons lectors. Per tant, hem de prendre un munt de decisions per aconseguir aquest objectiu. Amb el temps, hem anat aprenent que les persones, els nostres alumnes també, actuen en funció de la importància que les coses tenen per a elles, del significat que els atorguen. Hem observat com canvien les actituds i el treball dels nens i les nenes quan llegir és quelcom més, o quel-

com diferent de llegir perquè el mestre m'escolti i em posi una nota, o alguna cosa més que contestar un qüestionari.

Hem après que la millora de la lectura té a veure amb els vincles que s'hi estableixen. Quan l'alumnat troba sentit a llegir, s'hi esforça i en treu conclusions. Conversar sobre textos llegits ajuda a millorar la comprensió sobre el que s'ha llegit. Parlar de forma natural sobre com llegeixo, com em sento quan llegeixo, etc. ajuda a millorar les comprensions i les lectures.

La vida quotidiana de l'aula pot esdevenir un filó de situacions de lectura amb sentit. Per exemple:

- Llegir els programes del Cosmocaixa, per relacionar-los amb els temes que treballem a classe i acabar decidint l'objectiu d'una sortida.
- Llegir catàlegs de cases de colònies, amb l'objectiu de preparar propostes per anar-hi.
- Les contínues cerques per Internet també poden ser un context de lectura.
- El conte de la rateta, perquè n'estem treballant una reinterpretació per representar-lo com a obra de teatre per a les mares i els pares.
- Llegir textos dels companys o les companyes.
- Etc.

Un parell de vegades a la setmana, destinem temps en el qual el mestre llegeix una novel·leta. Llegir per a ells, entusiasma els alumnes. En la imatge 3, hi podeu veure un escolar amb un regle damunt del mapa d'Europa. Va ser la reacció d'en Marcel

Imatge 3. Acte espontani d'un alumne per comprendre el relat que estava escoltant



DANIEL VIALTA

després de llegir un episodi d'*Una sirena en una llauna de sardines*. Resulta que, en el relat, la sirena salta del cotxe que la transporta als mars del nord i es capbussa en el llac Constança. Situar on es troba el llac i comprendre'n la magnitud va constituir un treball no previst pel mestre. L'activitat va aparèixer com un desig per comprendre el que s'estava escoltant. És cert que aquests actes apareixen quan hi ha certs costums, uns estris a l'abast (mapes, regles, etc.) i uns docents atents a les possibilitats que emergeixen.

També tenim un temps de biblioteca en què l'alumnat pot preparar la lectura per al seu amic o amiga de P5, buscar un llibre per llegir, anotar en el llibre de registre la lectura acabada i el temps que s'hi ha destinat, llegir a soles amb el David, anar al

racó anomenat «Us recomano aquesta lectura» i negociar un moment de la setmana per recomanar un llibre a la resta de la classe o per desaconsellar-l'hi. Durant la setmana, podem destinar algun moment per intercanviar llibres (imatge 4).

Imatge 4. Al racó «Us recomano aquesta lectura» un alumne llegeix un conte en veu alta a un amic més petit



DANIEL VILATA

El Pol (quart de primària) explica en què consisteix això de recomanar un llibre:

Nosaltres tenim «Us recomano aquesta lectura», perquè si algun nen ha llegit algun conte que li ha agradat molt, pues llavors, el posa aquí i algun dia de classe, pues llavors, ve aquí i el presenta davant de tota la classe. Llavors, després, pues, quan el recomanen, pues, diferents persones el poden llegir.

El Marcel explica què és l'amic lector:

És anar a llegir un conte a un nen petit que és com un amic de P5 i baixem cada dijous a la tarda a explicar-li un conte en veu alta. Serveix bastant, perquè aprens a llegir en veu alta i a entonar millor, però t'ho passes bé parlant amb el teu amic.

Aquest «però t'ho passes bé parlant amb el teu amic» d'en Marcel, juntament amb «l'aprens a llegir en veu alta...», ens indica els vincles que es van establint entre els alumnes de P5 i els de quart. Uns vincles que es vehiculen a través de la lectura.

Llegiu algunes opinions d'alumnes grans en una conversa avaluativa al respecte:

[...]

DAVID (mestre): Et serveix per progressar?

DAVID: Sí, perquè si no escolten entono més bé i, si no, els dic que escoltin.

SANDRA: Em sento bé, perquè m'escolten. Ara m'agrada més, perquè no m'enterava de res, i ara me n'entero millor.

POL: Abans llegia i no entonava gaire, i llegir per als petits em fa saber què llegeixo.

JUDIT: M'ho ha ensenyat l'Unai [...] llegeixo bé i tinc més confiança. Abans estava morta de por, pensava «què faré si llegeixo malament?».

Un bri de complicitat

La Katherine es va incorporar al grup quan ja havia començat el curs. Acabava d'arribar de l'Equador amb la mare. Us podeu imaginar la situació econòmica que se sumava a les pors d'arribar a un lloc desconegut, amb unes persones també desconegudes. Un dia, va portar una fotografia del seu pare. A la fotografia, s'hi veia el seu pare tocant una iguana. Va ser com un regal. Una bona colla de nens de la classe estava molt interessada per les iguanes, segurament perquè, a l'aparador d'un estanc proper a l'escola, n'hi havia un parell de les de veritat.

Imatge 5. La Katherine fent un treball de recerca sobre les iguanes



DANIEL VILALTA

Els interessos d'aquests infants no passaven per incloure la Katherine al grup, tampoc per fer-la'n fora. Senzillament, no la tenien en compte. Les nenes eren molt acollidores, tot i que tenien els pros i els contres típics de l'edat. A la Katherine li va semblar bé la proposta que li vaig fer. Vàrem mirar la fotografia, ella ens va explicar coses seves i què feia aquella iguana en un parc de la ciutat. Es va despertar un interès tan gran sobre les iguanes que vàrem acabar fent un treball de recerca d'informació i una posada en comú per escriure un text col·lectiu sobre aquests animals. L'endemà, en Guillem va portar una pell d'iguana que tenia a casa i la vàrem observar a ull nu i amb lupes. Vàrem organitzar una mena de congrés sobre iguanes (imatge 5).

El final de la història fou un text col·lectiu força interessant, tant pel contingut, com per l'estructura del text i també pel procés viscut. Però, d'aquesta seqüència, en voldria destacar com es van interrelacionar un treball d'inclusió amb la comprensió lectora, l'escriptura, la recerca d'informació i el contrast de les fonts d'informació i les capacitats comunicatives. També

va ser un treball de saber respectar l'altre, d'escoltar-lo i de veure què ens aportava al text col·lectiu que havíem de fer.

Som molts els que treballem de maneres semblants, alguns segurament millor, però penso que el nostre alumnat es mereix que siguem molts més.

HEM PARLAT DE:

- Competències bàsiques.
- Principis metodològics.
- Desenvolupament professional.

Notes

1. Annex 1, Decret 142/2007 del Departament d'Educació de Catalunya.
2. Idea o imatge de Frederic Mayor Zaragoza.

Referències bibliogràfiques

- BLUMER, H. (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Biblioteca Hora.
- MORIN, E. (1999): *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona. La Campana.

David Vilalta Murillo
Unitat d'infantil i primària ICE-UAB

David.vilalta@uab.cat

Aquest article fou sol·licitat per GUIX: ELEMENTS D'ACCIÓ EDUCATIVA el mes de maig de 2009 i acceptat el mes de juliol de 2009 per ser publicat.