

XARXA Cb

JORNADA DE TREBALL SOBRE CURRÍCULUM, COMPETÈNCIES I TRANSVERSALITAT

Data: 8 de novembre 2006

Lloc: Casa del Mar

Ponència: *Desenvolupament del currículum per competències*

A càrrec del Sr. Joan Mateu

Per començar, vull agrair la invitació a participar amb vosaltres en aquesta jornada. Espero que la jornada sigui agradable per a tots vosaltres.

Veig que el programa anuncia una conferència, però crec que les meves paraules no són tant una conferència, com un conjunt de reflexions, perquè el tema que tractaré és prou nou i prou capdavanter perquè tots participem dels mateixos dubtes i de les mateixes angoixes. Aleshores, no es tracta tant de quantificar i de proposar una norma d'actuació, sinó de reflexionar sobre aquest tema i fer entendre que tots estem en un canvi tant important que ens comporta unes preocupacions similars, tant als que som a l'ensenyament primari com al secundari i així mateix a nosaltres que, dins el marc de l'ensenyament universitari, estem en el mateix equip, estem al mateix vaixell.

Primer de tot, parlaré del tema de les competències i tractaré d'introduir-hi algun element innovador; una reflexió sobre el que representa el canvi dels aprenentatges clàssics cap a un aprenentatge de naturalesa competencial.

Després m'agradaria constatar en quina mesura el nou model competencial afecta el currículum, els programes, les activitats de l'aula i la metodologia, i, en definitiva, l'avaluació.

Us portaré també alguna exemplificació de proves de competències bàsiques, perquè vegeu de quina naturalesa és allò que ens espera. Després presentaré algunes solucions adoptades a la universitat, per si alguna es pot aprofitar en el marc de la primària i de la secundària.

Anem a la primera qüestió: justificar les competències bàsiques. Pel que fa a aquest assumpte, no es tracta –com algú pot arribar a pensar– d'una nova moda, que passarà, com altres novetats que hem conegut i que després han quedat arraconades. Jo crec que les competències no tenen aquest futur.

El coneixement, en el moment actual, té unes característiques que no havia tingut abans. En les últimes dècades s'ha produït una enorme multiplicació de la informació, que creix d'una manera exagerada. Alguns experts diuen que cada cinc o sis anys es dupliquen les dades i les informacions que corren a totes les xarxes.

L'altre efecte és que, quan la informació es converteix en coneixement, aquest coneixement queda obsolet amb una gran rapidesa. Les persones que han estudiat una carrera saben que moltes de les matèries que han estudiat, quan acaben la carrera han quedat molt superades, especialment en aquells estudis que tenen més dinamisme i que estan constantment en un procés més important de canvi.

I, finalment, observem que el coneixement cada cop està més fragmentat per causa de la necessària, i –jo diria, inevitable– especialització que es produeix a la nostra civilització.

Aleshores, fixeiu-vos: un coneixement brutal, una informació brutal, un coneixement que passa de moda –no que passa de moda, que es crema– i que queda superat de forma molt ràpida, i finalment un coneixement que ens arriba la major part de les vegades molt fragmentat i molt parcial; no tenim grans visions globals del que és la realitat.

Hi ha un escriptor italià, Massimo Borghesi, que ha escrit el llibre *El sujeto ausente*, que ha estat publicat l'any 2005 per l'editorial Encuentro. *El sujeto ausente* fa referència al mestre, que és el gran absent actual. És un personatge que la tecnificació de l'ensenyament l'està arraconant, o sigui, que la seva presència escolar i social és gairebé una presència testimonial, perquè, una vegada més, no és el centre de tot el que es produeix en el marc cultural i escolar.

Borghesi diu que, des dels anys 60, s'ha perdut la concepció global i humanista del que és la realitat. I això no ajuda gaire per interpretar la realitat des d'un coneixement ampli i globalitzador. Aquesta visió holística del que són les coses s'ha perdut, i això fa que ens costi cada vegada més interpretar els fets de la realitat. Nosaltres, que encara hem tingut una formació més de caire humanístic, encara conservem tota una sèrie de recursos per poder continuar interpretant les coses, reforçats amb l'experiència que hem adquirit al llarg de la nostra vida. Això ens permet interpretar la vida des de marcs amplis, però pensem que el nostre alumnat, cada cop més, rep la informació des d'aquesta nova perspectiva absolutament fragmentada. Segons la informació que reben, les coses passen de seguida i tenen necessitat de renovar-les contínuament. Com que la informació és tan fonamental, els aclaparem moltíssim. Llavors, els alumnes han perdut la seva capacitat de representar la realitat i interpretar-la, de tal forma que, en comptes d'utilitzar el coneixement adquirit a l'escola per seguir interpretant la realitat —tal com havíem fet tots nosaltres—, cada cop més s'allunyen de tot això i utilitzen les seves pròpies metàfores i els seus propis mites; i s'ha produït —i això és una cosa evident— un divorci molt important entre els interessos que tenen els nens amb els compromisos escolars; i l'esforç cada vegada més dur dels professors per tractar de transmetre aquelles claus que suposadament haurien d'ajudar el nen per interpretar tot allò que els envolta.

Això és un fet que ha passat i que és part de l'angoixa i del debat que tenim els educadors en cada moment.

El que passa és que, si seguim entestats a transmetre la informació i el coneixement de la manera que s'ha fet sempre, estarem transmetent “*más de lo mismo*” i aleshores aprofundirem, cada cop més, el divorci entre el tipus de coneixement que traspassem als nostres alumnes i les seves necessitats reals, tant en el món escolar com després en el món real, a la seva pròpia vida —i això és més greu.

Aleshores cal, en les circumstàncies actuals, modificar profundament la naturalesa de tot allò que transmetem als nostres alumnes. Aquí és on rau la importància del canvi: deixar de pensar i de transmetre coneixements tal com els tenim ara, per tractar de canviar el xip i preocupar-se més de desenvolupar competències amb els alumnes.

Vosaltres heu sentit parlar que, a la universitat, hem passat d'un model, d'un sistema, en què els crèdits que eren les unitats d'ensenyament es valoraven per nombre d'hores de classe de professor. Un crèdit universitari eren 10 hores de classe de professor, i ara ens diuen, de cop i volta, que el crèdit universitari s'ha de mesurar, en el marc nou europeu, no com a hores de formació d'un professor, sinó com les hores d'aprenentatge de l'alumne.

És a dir que, en aquest binomi tan important que és l'ensenyament-aprenentatge, en el marc universitari, ens arriba, de forma legal, la informació que l'important no és allò que ensenyem, sinó allò que apren l'alumne. Hem de canviar el xip. Allò important no és transmetre el nostre

coneixement a l'alumne a partir de l'acció d'ensenyament, sinó controlar i veure com generem contextos i oportunitats perquè l'alumne pugui desenvolupar per ell mateix una colla d'aprenentatges que han de tenir un aire absolutament diferent del que tenien abans. Aleshores, incrementar en els alumnes la capacitat de desenvolupar aquests aprenentatges és la base de tot el que en diem la "revolució competencial".

El que interessa no és que aprenguin moltes coses, no és que tinguin moltíssima informació, sinó que sàpiguen llegir les necessitats que tenen els contextos de realitat i puguin en cada moment triar els coneixements que necessiten per poder generar esquemes que els ajudin a interpretar aquella realitat; que puguin dialogar de veritat i amb profunditat amb aquella realitat.

Tot això representa, per a nosaltres, un canvi brutal al qual no estem acostumats; i sobre el qual no tenim tots els mecanismes que teníem per desenvolupar els processos d'ensenyament-aprenentatge en el marc escolar.

En comptes de centrar tota l'activitat escolar a transmetre el coneixement, l'hem de centrar a generar activitats, les quals siguin contextos d'oportunitats on l'alumne pugui desenvolupar-se competencialment a partir d'una nova naturalesa d'aprenentatges.

Aquest és el nou repte i la gran dificultat, perquè això, no és que sigui més complex de fer del que ja fèiem, sinó que simplement suposa un canvi cultural per a nosaltres mateixos, un canvi en profunditat per a nosaltres.

Aquests dies llegia un llibre, que vaig comprar pensant que era un llibre per entretenir, un llibre d'Eduard Punset, un llibre "pseudocientífic", en el qual hi ha una frase que agafa d'un autor americà que diu que el canvi biològic necessita molts segles, molts anys per produir-se; que el canvi tecnològic es produeix amb certa rapidesa i facilitat; quan apareix la tecnologia, el seu control i el seu domini es fa amb certa rapidesa; el canvi cultural torna a costar una pila d'anys per poder-lo aconseguir: costa molt.

Quan diem: hem de generar una cultura de tal cosa, hem de crear una cultura de la realitat, una cultura de l'avaluació, etc., no sabem ben bé què volem dir. En aquest llibre que acabo de citar, vaig agafar una frase que em va semblar que reflectia això del canvi cultural: El canvi cultural suposa, en primer lloc, canviar els nostres esquemes culturals; en segon lloc, canviar els nostres esquemes organitzatius; i, en tercer lloc canviar la nostra representació de la realitat. Si el coneixement que hem interioritzat nosaltres, no l'hem assolit fins a l'extrem que ens permeti modificar l'esquema organitzatiu propi i no ens permet interpretar, conèixer i representar la realitat d'una forma absolutament diferent, allò segueix sent un coneixement pur i dur o una informació pura i dura que es queda a la superfície del nostre coneixement, es queda simplement com un exercici racional que no es traspasa després al diàleg i a la pròpia interpretació de la nostra realitat per controlar-la i modificar-la.

No pot ser que, quan parlo de desenvolupar les competències, no tingui clar que el camí de les competències passa per desenvolupar la informació, el coneixement i l'ús competent d'aquest coneixement, mitjançant marcs i contextos de realitat; passa per tot això; Avui dia hi ha una frase que diu que el coneixement ens permet il·luminar la realitat. Això vol dir que, quan volem establir el diàleg amb la realitat per convertir el coneixement en competència, com més coneixement tenim d'aquella realitat més il·luminem aquella realitat i més facilitem el diàleg amb aquella realitat i més ens permet, al final, usar aquell coneixement de forma competent i ser capaç d'utilitzar-lo per interpretar i crear representacions d'aquella realitat que siguin cada cop més riques; i que el coneixement en converteixi finalment en cultura.

En poques paraules, he tractat de sintetitzar la naturalesa del canvi que tenim al davant. No sé si he estat feliç de transmetre la importància que té. No es tracta d'un canvi de maquillatge, dels temes, no es tracta de canviar les paraules que apliquem.

Un dia estava parlant amb un grup de mestres de psicologia, i deien: això de les competències és un canvi de vocable —*siempre más de lo mismo*—; no!, no és un canvi de vocable, de lèxic ni de paraules: és un canvi en profunditat. Si no en capturem l'essència, seguirem fracassant amb el nostre sistema educatiu.

Quan, després dels resultats de proves com el PISA o altres de semblants— parlem del fracàs dels nostres alumnes, el que passa és simplement i planament que el seu saber no s'adapta a la demanda d'aquestes proves que és, cada cop més, un ús competencial dels coneixements i no una simple transmissió de coneixements. En això rau la diferència.

Per això quan, a vegades, diuen que hem de fer més hores de matemàtiques o més hores de llenguatge, aquesta proposta em preocupa, perquè no és la solució. Si no modifiquem la naturalesa del que fem, encara que fem moltes més hores, no solucionarem en absolut el problema que tenim al davant: hem de canviar el sistema d'una manera substancial.

La primera part no sé si l'he cobert de forma correcta, però el que tractava és de fer-vos veure bàsicament on està el canvi de naturalesa del tipus de coneixement que hem de transmetre en el futur, que no és el clàssic, que té una essència profundament diferent

Això ha generat una enorme confusió pel que fa als termes, i m'agradaria dedicar cinc minuts a clarificar-la. Tractaré humilment —perquè puc equivocar-me quan defineixo els termes—, de diferenciar els noms que contínuament apareixen i que a vegades fem servir de forma sinònima i, en canvi, tenen connotacions diferenciades, per exemple, aquests quatre termes: **Coneixement**, **capacitat**, **habilitat** i **competència**.

L'altre dia mirava una fitxa que el Ministeri ens envia a les universitats, la qual reproduïx la troncalitat curricular dels nostres títols, i vaig veure: “Aquest títol té tal definició i desenvoluparà les següents competències”; llavors, a sota de la paraula competència, deia: “coneixement de tal cosa, habilitat de tal cosa”.

A veure si ens aclarim: són habilitats, són coneixements o són competències? En el vocabulari actual costa d'esbrinar on rauen les diferències fonamentals entre un concepte i l'altre. Un cop que tenim clara la diferència, després, si utilitzem els termes de forma sinònima, no passa res perquè forma part del llenguatge col·loquial, però entendre la diferència ens ajuda a entendre la naturalesa de la diferència.

Quan tu, una informació, un saber, el comprens, l'acabes convertint en un saber; el que passa és que, per transformar el saber en **coneixement**, necessites d'alguna forma comprendre la racionalitat interna, la lògica interna que té la pròpia construcció d'aquest coneixement. És a dir, una persona que té coneixements de matemàtiques té uns sabers de matemàtiques concrets, però no els té de forma aïllada i purament descriptiva, sinó que els té situats en un marc lògic que li permet entendre el procés pel qual s'ha construït aquell coneixement; i li permetrà també seguir generant la construcció de nous coneixements. Aquest és el procés bàsic pel qual els sabers es converteixen, s'interioritzen i, gràcies a entendre la lògica interna del conjunt d'aquests coneixements, d'aquests sabers, ens permet transformar-los en coneixements.

Quan amplies la base d'aquest coneixement i el relaciones amb algun marc de realitat, o amb algun context de realitat, llavors el coneixement es converteix en una **capacitat**. Perquè el coneixement es

converteixi en capacitat t'ha de permetre que tu puguis utilitzar aquell coneixement, puguis relacionar-lo amb algun context de realitat. Si tu ets incapaç de relacionar el coneixement amb la realitat, simplement de relacionar-lo, simplement d'establir-hi llaços relacionals, aleshores estàs en el punt del simple coneixement. Capacitat, o sigui, ser capaç de, vol dir ser capaç d'utilitzar un coneixement per entendre, per interpretar, per relacionar-te amb algun tipus de realitat.

Si aquest tipus de relació que tu estableixes entre el coneixement i la realitat et permet modificar-la, transformar-la, estàs dins d'un marc d'una **habilitat**. Una habilitat és la teva capacitat aplicada per a la modificació, per a la transformació d'algun tipus de realitat. Això és una habilitat.

I llavors ve el gran salt: quan passem del coneixement, de la capacitat, de l'habilitat, a la **competència**. Quan l'enorme complexitat de la realitat exigeix que tu utilitzis els coneixements que tens, les habilitats i tot, més les teves actituds i els teus valors per a un ús competent de tot això, a fi de dialogar amb aquella realitat més complexa, acabes de saltar de l'habilitat a la competència.

Fixeu-vos que una persona pot ser tremendament traçada (podríem dir *habilitosa*) i, en canvi, ser absolutament incompetent, perquè, si no apliques les teves actituds i els teus valors en l'ús d'aquella habilitat, la pots utilitzar de forma absolutament mancada de competència.

És a dir, el salt de l'habilitat a la competència es produeix, no tan sols per la complexificació de la pròpia realitat —que exigeix una acció molt més conjunta— sinó també, per la naturalesa de la pròpia acció de l'habilitat, que ha d'afegir-se a elements de la teva pròpia actitud i del teus propis valors perquè l'ús d'aquella habilitat es faci en un marc d'un ús competencial.

Posaré un exemple: En un examen, en una oposició a una titularitat per ser professor de pedagogia, un professor deia:

“La competència més important d'un pedagog és *estimar* la pròpia professió de pedagog.” Diu que era la competència més important del pedagog! “Mira —vaig contestar— estimar és un sentiment, és una emoció i potser fins un coneixement, però no és una competència; la prova és que es pot estimar molt i ser molt mal amant.” És aquesta la gran diferència que hi ha entre la pulsio d'un coneixement i el seu ús competent en un context de realitat complex i concret. Aquesta és la gran diferència.

Fixeu-vos que és això el que estem demanat. En un món on hi ha una enorme complexitat, en un món en què el coneixement és superemboticat, és enormement sobreabundant, si no aprenem a tenir un bon diàleg entre la realitat complexa i el coneixement, i sabem triar i sabem aplicar de forma perfectament competent aquest coneixement per resoldre i interpretar aquella realitat, podem ser grans coneixedors, podem ser grans *habilitosos*, però no serem mai unes persones que adquirirem aquella capacitat competencial, que és del que, en el fons, es tracta.

No sé si he aconseguit dibuixar en aquest moment, poc o molt, les diferències que hi pugui haver entre cada un d'aquests aspectes. Són diferències mínimes, són subtils, però que, de fons, estan recreant un cop més l'essència del que tracto de dir: on rau la gran diferència que hi ha entre el que estem acostumats a fer i la demanda que té el futur dels nostres alumnes. No ens demanen que els ensenyem moltes coses; el que ens demanen és que siguem capaços de desenvolupar en ells una capacitat d'aprendre de forma competent a fi d'utilitzar els coneixements per resoldre —conjuntament amb els docents—, la seva relació específica, el seu viatge dins el món de la realitat.

Per acabar de concretar els objectius propis de la responsabilitat que tenim com a educadors, exposaré les classes de competències que distingeixen els especialistes del tema, que són **competències clau**, **competències transversals**, **competències específiques** i **competències bàsiques**.

Quina és la diferencia entre cada una d'aquestes tipologies de competències?

Mireu, les **competències clau** ens permeten aconseguir altres competències. Sense aquestes, les altres consten molt de desenvolupar.

Penseu que una competència determinada pot ser, segons la funció que jugui en un context, una cosa o una altra, però n'hi ha algunes que les considerem clau. Us posaré un parell d'exemples, per facilitar la comprensió d'aquesta classe de competències.

La competència anomenada *narrativa* vol dir la capacitat que tenim de convertir en un patró explicatiu aquells fets de la realitat que observem o que veiem. Jo veig quelcom que passa en un fragment de realitat i sóc capaç de capturar l'essència d'allò que observo i després transformar-la a través del meu pensament i explicar-la mitjançant un patró clar, de tipus explicatiu. Això sembla una bajanada, però hi ha molta gent que té una enorme dificultat per explicar aquelles coses que sap i que coneix, encara que en tingui una experiència directa.

I aquesta competència pot ser fonamental per desenvolupar-ne d'altres, perquè a aquella persona que no ha adquirit la competència narrativa, li falla una base: la capacitat de situar sota un paràmetre de tipus explicatiu allò que sap. Com menys desenvolupada té aquesta competència, més li consta desenvolupar-ne d'altres.

N'hi hauria d'altres, per exemple, la competència *corporativa*, la de poder treballar en equip per desenvolupar competències complexes. La competència corporativa no és simplement treballar en equip, sinó que, quan treballes amb un grup de persones, siguis capaç d'adoptar no el rol propi, sinó situar-te en el rol de l'altre, que és situar-te en la sabata de l'altre. Que és la clau perquè tu puguis desenvolupar tot una sèrie de competències cooperatives que permeten desplegar-ne d'altres, sobre tot, de caire complex.

És a dir, que hi ha un conjunt de competències que es converteixen en *clau* en la mesura que permeten desenvolupar-ne altres, que poden ser potser perfectament bàsiques i fonamentals, si bé d'un altre estil.

Quan parlem de **competències transversals** volem significar que aquestes es presenten i són necessàries en totes les disciplines; que no son específiques de cap disciplina en particular. Per exemple, la resolució de problemes, la comprensió lectora, la competència tecnològica, etc. La comprensió lectora no és una competència pròpia i específica del llenguatge; es troba i es pot identificar en les matemàtiques o en qualsevol altra disciplina —i l'hem de desenvolupar en totes.

Hi ha altres competències que són les **específiques**. Aquestes són les que estem més acostumats a tractar. Són aquelles que es deriven d'una disciplina particular; cada disciplina particular té el seu marc propi de competències: alguns en diuen inclús competències acadèmiques, perquè són les que es deriven directament d'aquell coneixement en si mateix. Quan diem “aplicar coneixements de probabilitat i estadística a situacions poc estructurades”, aquesta formulació reproduïx una competència específica, que deriva directament d'un coneixement disciplinari propi.

Per què és competència?: perquè situa i relaciona un coneixement amb un context de realitat. Per què diem que és específica?: perquè el seu camp d'acció és situat en una sola disciplina.

I finalment hi ha aquelles competències que estem tractant sempre, que son les **bàsiques**. Les bàsiques l'única especificitat que aporten respecte a les competències clau, a les transversals o a les específiques és l'element social, és a dir que són aquelles que necessitem per poder créixer i

desenvolupar-nos en el context social en què estem situats. Aquestes són les bàsiques, i són les que el sistema educatiu ha de garantir.

El sistema educatiu ha de ser ambiciós i ha de tractar de transmetre, de crear, de regenerar, de fer treballar totes les competències. No podem crear un sistema educatiu pobre, mesquí, que només tingui en compte les bàsiques: les ha d'atendre totes. Ara bé, una cosa és que atengui totes les competències i una altra cosa és que, a l'ensenyament bàsic, obligatori, ha de garantir aquelles que permeten als nostres alumnes, un cop finalitzat el seu itinerari vital dins d'aquest tipus d'ensenyament, poder seguir creixent autònomament com a ciutadans en el context on estigui desenvolupant el seu propi projecte. Les competències que permeten això són les que considerem bàsiques. I aquestes són les que s'han tractat d'identificar i són aquelles que, a través de processos avaluadors, es procura que es puguin comprovar i controlar la seva assumpció per part dels alumnes implicats, perquè tenim com a responsabilitat, o l'administració té com a responsabilitat cobrir les necessitats bàsiques dels nostres alumnes.

Tot això que estem dient estableix un nou marc de coneixement. I necessitem d'alguna forma veure en quina mesura afectarà tot l'entramat que tenim davant nostre: com afectarà el disseny curricular, com afectarà els programes d'actuació dins de l'aula, com afectarà les metodologies, com afectarà l'avaluació mateixa. Penseu que, si tot això de què parlem no afecta la teoria i la pràctica docents, de cap de les maneres no podrem anar cap a un desenvolupament competencial dels nostres alumnes.

Abans de començar a parlar d'aquest tema, penseu per un moment que hi ha coses que s'aprenen i coses que s'ensenyen. Hi ha molts coneixements que es poden ensenyar i que, a vegades, ensenyar un coneixement determinat és una manera ràpida de transmetre a la persona; és el viarany que estalvia molt de camí i que ràpidament li transmet a la persona. Però hi ha moltes coses que són molt difícils d'ensenyar; potser fins i tot són gairebé impossibles, perquè cada persona ha de fer el seu propi viatge personal per poder arribar a aprendre allò.

Normalment, les competències, sobretot les més complexes, formen part d'allò que, més que d'ensenyar, s'ha de procurar que l'alumne ho aprengui. En aquests casos, l'acció metodològica o responsabilitat del professor no és tant de crear activitats que et permetin recrear situacions en què tu puguis ensenyar allò des d'una base racional, sinó que, moltes vegades, el que et demanen en el teu procés de programació és que generis contextos d'oportunitats que l'alumne pugui utilitzar perquè ell mateix pugui desenvolupar aquella competència.

Això ens complica una mica la vida, però ens allibera també d'una gran part, important, de responsabilitat. A vegades no es tracta tant de pensar i esbrinar el protocol d'actuació racional que un ha de fer per ensenyar-li una cosa a l'alumne, sinó que un ha de pensar, ha de dissenyar conjunts d'activitats, en les quals l'alumne tingui la possibilitat de posar en joc aquella competència que ha de desenvolupar, i ell mateix es vagi autoregulant i vagi incorporant al seu propi bagatge. O sigui, que tingui l'experiència de desenvolupar aquella competència, que és allò que li permetrà transferir aquesta experiència al desenvolupament d'altres competències.

I aquest és un dels eixos més bàsics del nou model que haurem de desenvolupar. No tan sols ens haurem de preocupar de quins han de ser els protocols per establir processos d'ensenyament, sinó que també ens haurem de preocupar de generar models i tipus d'activitats molt ben pensades, perquè l'alumne vagi tenint àmbits, contextos i oportunitats per anar desenvolupant de forma sistemàtica tot el conjunt de competències que creiem que ha de desenvolupar; i especialment aquests àmbits s'han d'observar pel que fa referència a competències més complexes.

I això, què provoca? Provoca que, quan establim el disseny crucial, si el tornem a establir a partir del repartiment de les matèria clàssiques, un disseny crucial fet a través de matèria per matèria i d'estructura de cada una de les matèries, no ajuda massa al diàleg interdisciplinari; al que seria el treball de combinar diferents coneixements per poder ajudar a tenir visions més globals de la realitat, que és la base per a desenvolupar les competències.

No us puc dir com ho heu de resoldre vosaltres. Us puc dir com hem tractat de resoldre-ho nosaltres. Com a degà de la Facultat i com a part de la comissió delegada de tota Espanya, havíem fet inicialment un llibre blanc, en el qual la nostra titulació estava situada a partir d'un repartiment de blocs de coneixement, que responia fonamentalment al model clàssic, basat en el coneixement disciplinari. Us en poso un exemple:

Bloc 1.- De la formació del pedagog, deia: “Bases conceptuals i contextuals de l'educació”. Aquest enunciat fa referència a la filosofia de l'educació, per veure quines són les bases conceptuals de les quals deriva el procés educatiu o l'educació.

Una altra: “Bases científiques”.

Una altra: “Disseny i desenvolupament de la innovació curricular”.

Una altra: “Tecnologia de l'educació”.

Això eren disciplines a través de les quals es podien transmetre coneixements. Actualment, però, tots els dissenys curriculars que apareixen amb totes les titulacions en tots els aprenentatges de totes les carreres del tot el territori d'Espanya, de tot l'Estat, es fan modificant aquests blocs i els transformen en el que diuen i denominen “dominis”, que són àmbits, llocs d'encontre: no són matèria disciplinària, sinó que són tòpics, àmbits. La paraula que està progressant és el terme “domini”; per exemple:

En comptes de parlar de “Bases científiques per desenvolupar l'educació” es diu que el “domini” seria “Investigació i pràctica educativa”, que vol dir que no n'hi ha prou amb els conceptes per investigar, sinó que això s'ha de lligar: s'ha d'establir un espai de diàleg entre la investigació i la pràctica educativa.

És d'aquesta manera que s'ha d'ensenyar la investigació, les tècniques de la investigació: lligades amb el diàleg amb la pràctica educativa.

Una altra formulació retocada és aquesta: “Coneixement pedagògic d'avui – claus històriques”. No diem, “Història de l'educació”, i que el professorat torni a explicar als alumnes des de Plató i Sòcrates fins als nostres dies; del que es tracta és de situar on està el coneixement pedagògic avui, i que s'interpreti aquest coneixement en clau històrica: com s'ha derivat de tota una sèrie d'elements històrics que permeten que avui dia tinguem el coneixement que tenim.

No calen més exemples. El que tracto de transmetre és que es fa tot un esforç per modificar la presentació clàssica de disciplines aïllades prèviament, i crear famílies, dominis, que estableixen el tipus de relació que creiem que és substantiu. Després, ja hi col·locarem les diferents disciplines que agruparan aquest *domini*. En cop fet això, sí que s'hi pot col·locar la disciplina, en particular, amb els seus descriptors, etc. Però hi ha un missatge previ: aquestes disciplines s'han d'entendre incloses dins d'aquest marc d'interdisciplinarietat, dins d'aquest marc de diàleg interdisciplinari. No es tracta que tu expliquis pel teu compte la història de la pedagogia i que tu expliquis a part la realitat d'avui dia, sinó que el que s'expliqui d'un àmbit i de l'altre s'ha d'explicar d'una forma dialògica entre aquests dos àmbits que són dins d'aquest domini.

Es tracta que les disciplines clàssiques, que es marquen en els diferents currículums, evidentment s'han de col·locar per separat, però agrupades sota *dominis* o paraigües d'espais de diàlegs entre

aquestes disciplines. No poden ensenyar la història separada de la geografia, o la física de la química, la física de les matemàtiques, etc.

Recordo que, durant un temps, havia ensenyat matemàtiques i tenia problemes molt greus amb el professor de física; perquè, si jo els explicava certs elements abans que arribés a no sé què, els alumnes necessitaven altres coneixements de matemàtiques per aplicar a la física. Hi havia una absoluta manca de diàleg purament funcional. Aquest és un diàleg substancial, essencial, és un diàleg amb el qual les matèries han de tenir un àmbit de confrontació perquè permetin tenir presentacions més globals de la realitat.

Aquest és el gran repte que tenim. Nosaltres intentem solucionar-lo; vosaltres ho haureu de solucionar.

Un cop que s'estableixen els grans dominis, cal programar, en l'àmbit de cada un. La programació estem acostumats a fer-la en forma de temes i de maneres de seqüenciar els temes. La manera de seqüenciar els programes està basada en la racionalitat interna, en la lògica interna del propi coneixement. Quan tu expliques la història d'una manera seqüencial determinada, estàs ordenant, estàs estructurant aquest coneixement des de la seva pròpia lògica interna.

Segons el plantejament per competències, s'ha de programar no tant per temes seqüenciats d'aquesta manera, sinó per activitats; i cadascuna d'aquestes activitats ha de contemplar simultàniament la lògica interna del coneixement i la lògica interna de la contínua complexificació dels processos i contextos de la realitat.

És a dir, l'activitat ha de contenir, per una banda, la lògica del coneixement, però, així mateix, cada activitat ha d'introduir com aplicar aquest coneixement en un context de realitat, i aquest context de realitat ha de tenir la seva pròpia lògica interna. Els contextos de realitat cada cop han de ser més complexos perquè l'alumne aprengui cada cop més a contactar el coneixement amb la realitat i amb contextos rics i variats, i quan calgui plurals. A vegades, dins una activitat caldrà fer-hi intervenir no tan sols un coneixement, sinó altres coneixements d'altres matèries. En resum, facilitar en el marc d'aquestes activitats la interdisciplinarietat de les diferents matèries.

Això no vol dir que no hi pugui haver tota una colla d'activitats plantejades des d'una sola lògica, perquè a vegades és molt complex trobar marcs d'activitats que ho combinin tot. El que no podem fer és limitar-nos a activitats o exercicis que només contemplin un desenvolupament parcial de la lògica interna de la matèria i que en cap moment no generem activitats que tinguin en compte els coneixements que els alumnes van adquirint sobre el context de realitat.

Desenvolupar un plantejament que, a part de la seqüenciació d'un coneixement temàtic, contempli com generem activitats per a cada un dels àmbits, de manera que els coneixements, de forma contínua i de forma creixent, es vagin aplicant a realitats cada cop més complexes i que algunes facin intervenir altres matèries a la mateixa activitat.

Això és el gran repte que tenim d'aconseguir contextos de treball per als alumnes que siguin oportunitats per entendre la realitat des d'una complexitat molt més àmplia.

Això, evidentment, obliga a canvis metodològics. No podem fonamentar aquest tipus d'ensenyament amb la classe magistral i amb la demostració etc., sinó que requereix un procés de canvis metodològics que inclús obliguen a canvis fonamentals en els propis recursos que tenim i que utilitzem, des del llibre fins als recursos a classe, perquè, si tot no s'acomoda a aquesta nova forma estructural de fer les coses, generem en els alumnes una esquizofrènia absoluta. Tot ha de tenir una certa lògica compacta.

La clau del canvi, però, no rau sobretot ni en el disseny curricular ni en el programa, sinó en les activitats i en l'avaluació.

És a dir, s'han de modificar els sistemes, les formes i les pràctiques avaluadores, perquè l'avaluació és la manera més plausible perquè alumnes i professors entenguin i entenguem què s'espera de nosaltres en aquestes noves formes competencials.

No podem fer treballar els alumnes amb activitats complexes que impliquin un ús multidisciplinari per resoldre situacions problemàtiques, i que els demanin que estiguin contínuament fent un diàleg múltiple sobre la realitat, difícil i complex, i que després, al moment d'avaluar aquell alumne, sigui de forma formativa o de forma sumativa, ho fem a partir de proves que demanin reproduir algun tipus de coneixement d'ús memorístic o descriptiu. L'avaluació ha d'utilitzar activitats dins el marc de les activitats que fan servir, de manera que es pugui reflexionar com aquelles activitats s'han resolt i de quina manera permeten que els alumnes es desenvolupin en aquell conjunt de competències.

La revolució de què parlem, el canvi que proposem des de les competències implica que hem de pensar molt bé l'ús plural que hem de fer de les proves clàssiques d'avaluació, incorporant-n'hi de noves. La prova avaluadora ha de reproduir la complexitat que tenen les activitats de l'aula. Els alumnes aprenen fonamentalment d'acord a com se'ls avalua. Vull dir que cada un de nosaltres ajustem el nostre estil d'aprenentatge al sistema d'avaluació que se'ns aplica.

Això és un principi bàsic que s'aplica sempre. L'avaluació, la utilitzem en un sentit ampli: no és tan sols l'avaluació que s'aplica després d'algun tipus de certificació o de prova, sinó també la manera com el professor valora, a l'aula, les activitats. Si tu, de forma sistemàtica, les úniques activitats a les quals dones un valor específic són aquelles que no demanen aquest ús complex del coneixement i de la realitat, automàticament els alumnes ajusten, d'una manera absoluta i ràpida, el seu estil d'aprenentatge al teu sistema de valoració o d'avaluació.

Quan s'elaboren els controls PISA o les competències bàsiques, aquest sistema d'avaluació és el que s'ha d'aplicar. Són unes proves que estan pensades i dissenyades, no per aplicar-se en el marc d'una aula per part del professor, sinó per analitzar-se i per interpretar-se en el marc del sistema educatiu; per jutjar no pas com funciona un centre, sinó com està el sistema educatiu, si garanteix l'aprenentatge i l'assumpció de certes competències.

Aquest sistema, ni el PISA ni les competències bàsiques, no poden utilitzar de cap de les maneres aquest tipus de proves més artesanals i més contextualitzades, que reproduïen les complexitats pròpies de les activitats de l'aula. Han de ser d'un altre estil. Però, malgrat això, totes han de reflectir aquest canvi de naturalesa i de profunditat, que tingui en compte l'edat de l'alumne i que aquest no aboqui simplement un coneixement, sinó que sempre el col·loqui en relació amb un context de realitat i, a més, procurant que el coneixement que aplica no sigui mai de forma aïllada, sinó que combini diversos coneixements sobre aquella realitat.

Si analitzeu la majoria de les proves que hem esmentat, veureu que tenen alguna de les característiques que acabo d'exposar; si no, serien proves clàssiques de coneixement i no serien aptes per a l'avaluació de les competències.

He agafat un exemple del PISA, perquè vegeu la nova manera d'ensenyar i d'avaluar. La competència que tracta de mesurar la pregunta és la següent:

“Comprensión y empleo y elaboración reflexiva de textos escritos con el fin de alcanzar metas propias para desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.”.

Agafem la competència i mirem quines habilitats vol posar en joc: 1: *Comprende globalment un text.* 2: *Recuperar informació.* 3: *Interpretar textos.* 4: *Reflexionar sobre el seu contingut.* 5: *Reflexionar sobre la forma d'aquest contingut.*

Quins continguts utilitza? Quins coneixements aplica, amb aquestes habilitats?: *prosa continua, descripción y narraciones, exposiciones, argumentaciones, instrucciones o textos discontinuos, formularios básicos, diagramas, tablas y mapas.*

Sobre quins contextos de realitat s'apliquen aquestes habilitats i aquests continguts de coneixement? Sobre *ús personal*: novel·les, cartes; sobre *ús públic*: informes, documents oficials; sobre *ús ocupacional*: llegir manuals o formularis gràfics.

Aquí tenim la competència. Agafant la competència, podem obrir-la i veure els continguts de coneixements que aplica, les habilitats que tracta de mesurar, a partir d'un conjunt de preguntes, i sobre quins contextos de realitat està pensant que es pugui utilitzar aquest coneixement.

Agafem a continuació la prova que vam passar. És molt simple: vam donar als alumnes un diagrama d'arbre, que reproduïx l'estructura de la població activa d'una país, és a dir, la població en edat de treballar; la població del país en qüestió era, l'any 95, de 3,4 milions de persones.

Aquest arbre informa de les persones que estan actives i de les que no ho estan; dintre de les que estan actives, les que treballen i les que no treballen; dintre de les que no treballen, les que tenen expectatives de feina i les que no en tenen. Tot un diagrama de barres amb percentatges i nombres de persones expressades en milers. Us ho imagineu?

Hem parlat fa un moment d'unes competències específiques que provenien del llenguatge, però en canvi el diagrama esmentat reproduïx un esquema d'arbre en què hi ha una informació que té un component matemàtic important, hi ha tota una sèrie de percentatges, etc.

Heus aquí dos tipus de coneixement que flueixen sobre una sola activitat, en la qual l'alumne ha de posar en joc una sèrie de coneixements. El context de realitat és aquest: un gràfic d'*ús ocupacional*, i aplica dos tipus de coneixement variats: un de numèric i un altre de comprensió lectora.

El gràfic l'acompanyen diverses preguntes. Vegem-ne tres.

La primera pregunta (planificada com una resposta d'elecció múltiple): *Cuáles son los dos núcleos en que se divide la población en edad de trabajar.*

La segona pregunta (ja es demanava pensar una mica més): *Indica cuáles de estos elementos esperarías que cambiara cada año.*

Si canviés les circumstàncies any darrera any, quins són els grups que pensaries que es poden modificar, per exemple, de la població activa i de l'atur? Doncs lògicament, any darrera any, es poden modificar totes aquestes dades.

La tercera pregunta era oberta: *Cuántas personas en edad de trabajar no pertenecen a la población activa. Escribe el número de personas, no escribas el porcentaje.* Només demanava això. La tercera pregunta només la van contestar un 43% dels alumnes.

Vosaltres creieu que el tipus de coneixement que cal per respondre aquesta pregunta és tan complicat perquè un nen de 15 anys no sigui capaç de calcular quantes persones en edat de treballar no pertanyen a la població activa? El càlcul és supersenzill; on era la gran dificultat? Els alumnes que no la van contestar van ser incapaços d'entendre el context de la realitat que tenien al davant i interpretar-lo per aplicar el coneixement de forma efectiva.

Quan diuen que, com a conseqüència dels resultats de les proves del PISA, hem de fer més de no sé què, hem d'aprofundir en això o en allò, no és aquest el problema; perquè encara que l'alumne faci 40 hores més d'integrals, seguirà sense saber fer un percentatge o un càlcul simple perquè seguirà sense ser capaç de relacionar un context de realitat mínimament complex sobre un tipus de coneixement que ha d'aplicar sobre aquell context.

Fixeu-vos que, d'alguna manera, el nostre sistema educatiu i la nostra qualitat com a ensenyants es posa en dubte, no tant perquè nosaltres no ensenyem allò que hem d'ensenyar, sinó perquè no copsem que el problema és que hem de modificar la naturalesa d'allò que hem d'ensenyar i que això s'ha de notar en un canvi en l'estructura curricular, en un canvi en els programes de classe, en un canvi en les metodologies d'actuació dins de l'aula i en un canvi dels models avaluadors, els quals s'haurien de moure entre un ventall de proves que hem d'utilitzar, perquè no sempre fa falta fer proves que mesurin les competències; també s'ha de mesurar com els alumnes van adquirint els coneixements i coses més senzilles. No sempre fa falta fer un tipus de proves tan complex.

Però sí que hem d'anar incorporant proves que demanin que l'alumne posi en joc diversos coneixements sobre algun context de realitat i ensenyar-li i ajudar-lo que desenvolupi la competència d'entendre aquell context, d'interpretar-lo, de fer una representació mental d'aquella realitat, de modificar els seus esquemes organitzatius, de com organitza el propi coneixement i com l'aplica sobre aquella realitat.

És molt possible que els nostres alumnes vagin fracassar perquè els va sorprendre el tipus de prova, no perquè no estiguessin mentalment capacitats per fer-la.

Espero haver transmès alguna substància.