

Capítol 3.

La forma d'educar. Controvèrsies pedagògiques i sociològiques en les teories de l'educació

CÀPSULA 3. COM S'EDUCA. PRINCIPALS PARADIGMES PEDAGÒGICS SOBRE LA FORMA DE TRANSMETRE SABERS

Isaac González (professor):

Finalment, el tercer dels eixos remet a la qüestió de «com s'educa». Val a dir que és una qüestió que, implícitament, ja està present en bona part del que hem anat veient, però dedicarem uns minuts a reflexionar-hi més sistemàticament.

Què ens diu Rousseau sobre com s'educa?

«L'únic hàbit que s'ha de permetre que l'infant agafi és el de no contreure'n cap; no se l'ha de portar més en un braç que en un altre; no se l'ha d'acostumar a presentar una mà més que l'altra, a fer-la servir més sovint, a voler menjar, dormir, actuar a les mateixes hores, a no poder-se quedar sol ni de nit ni de dia. Prepareu d'antuvi el regne de la seva llibertat i l'ús de les pròpies forces, deixant al seu cos l'hàbit natural, posant-lo en condicions de ser sempre amo de si mateix, i de fer en cada cosa la seva voluntat, tan aviat com en tingui.»

Com veiem, en aquest autor la crítica es centra en l'excessiva rigidesa, que fa que els aprenentatges esdevinguin inercials, sense esma. Poc significatius. Veurem que és un element ben present en totes les controvèrsies sobre com cal educar.

Veurem en off:

Es contesta l'esquema didàctic basat en el fet que el professor dicta allò que s'ha de saber en classes magistrals, i després comprova si els alumnes ho retenen. És una forma de transmissió del coneixement en què la memorització i la capacitat per replicar allò escoltat o llegit esdevenen l'eix motriu del procés de transmissió. Memoritzar i repetir la lliçó, ja siguin les taules de multiplicar, els pecats capitals, les capitals dels països d'Europa, o llistats dels reis o presidents que ha tingut un país. En l'escola tradicional, la disciplina és la virtut que garanteix assolir allò que se n'espera. Cal perseverar en l'estudi, repetir la lliçó fins que s'és capaç de replicar-la.

Isaac González (professor):

De fet, podem associar aquesta manera d'aprendre a la cantarella de l'alumne que repeteix allò que ha après de memòria. Per exemple, les taules de multiplicar. Sabeu a quina cantarella em refereixo, oi? Davant d'això, els nous corrents pedagògics es fonamenten en un principi radicalment diferent: la clau en l'educació és que l'estudiant entengui el sentit d'allò que se li transmet, que ho incorpori significativament. No serveix de res poder repetir o replicar uns continguts si no se n'ha comprès el sentit; esdevé un coneixement banal i superficial, sense valor

Documental Être et avoir [Ser i Tenir] (2002) Nicolas Philibert (dir.). Le Studio Canal+. [01:13:32 a 01:16:00]

Aquesta escena del documental francès «Ser i tenir» capta el moment màgic en què un infant aprèn una cosa que fins llavors se li escapava, per massa complexa i abstracta. Exemplifica la concepció de l'educació com un procés de descoberta contínua, en què l'estudiant és una mena de científic que ha d'estar contínuament captivat per l'«efecte ahà!» o l'«efecte eureka» quan s'adona del funcionament i del sentit de les coses.

Veu en off:

La disciplina no és la virtut de l'educand en el nou paradigma pedagògic. Ho és la curiositat que, a més, s'assumeix que posseeixen totes les persones. La curiositat per saber és el motor que fa que els alumnes aprofundeixin en els coneixements, de manera natural. En les versions més extremes d'aquest plantejament, l'educador bàsicament ha de dedicar-se a aïllar l'alumne de les influències socials que coarten la seva inclinació espontània a aprendre.

En les versions més ponderades, l'educador esdevé un planificador d'estratègies per estimular la curiositat, per aconseguir que aquest motor de l'aprenentatge mai no es cali. I, en l'organització docent, exigir memorització o imposar rigidesa curricular maten la curiositat. Quan les coses estan massa pautades, els ritmes massa estructurats, els objectius educatius massa preprogramats, la curiositat de l'alumne no pot marcar els ritmes i els itineraris de descoberta i d'aprenentatge. Alhora, unes classes amb massa alumnes també dificulta la singularització en el vincle alumne-professor que fa possible l'atenció personalitzada que es requereix.

Isaac González (professor):

De fet, com ja havíem apuntat en el primer capítol, aquesta és una de les crítiques que es pot fer d'aquest model pedagògic: cal un nivell de personalització tan gran, un nivell de desestandardització tan gran, que el model educatiu que comporta per força ha de ser molt elitista o tenir uns costos molt elevats.

Més enllà d'això, la diferència clau entre un plantejament i un altre rau en la concepció del procés d'aprenentatge: per als primers, és un procés inscrit en la naturalesa de tot infant, que s'ha d'acompanyar sense interferir-hi massa; per als altres, l'aprenentatge és la manera d'inculcar als menor uns continguts virtuoses (uns sabers, uns principis ètics).

Veu en off:

Ara bé, hi ha postures teòriques que, implícitament o explícita, se situen en posicions intermèdies. De fet, la mateixa idea d'acompanyament ja denota que l'educador pot estar exercint una influència no coercitiva que estimuli un aprenentatge que, per tant, no és absolutament natural i espontani. La incorporació del joc com a tècnica educativa també encaixa perfectament en aquest plantejament intermedi. Mitjançant el joc es pot aconseguir que la curiositat dels infants s'orienti a la descoberta de continguts i sabers que potser, sense el suport del joc, no els cridarien l'atenció. El recurs al joc permet, per tant, una actitud activa i positiva dels infants envers l'aprenentatge, i alhora introdueix aquells elements curriculars que es consideren més rellevants.

Una altra estratègia educativa a mig camí és la que prioritza la importància de la imitació i de l'exemplaritat. En el terreny dels valors morals, és molt difícil que els infants adquireixin coneixements si qui els ensenya no predica amb l'exemple. Anàlogament, en l'aprenentatge de continguts pràctics és molt més efectiu el coneixement que s'adquireix imitant la destresa d'un professional experimentat que no pas els sabers abstractes, enllaunats i descontextualitzats que es transmeten en una classe magistral.

Isaac González (professor):

La discussió sobre com educar va ser, primer, molt especulativa, vinculada a la reflexió filosòfica. Però al llarg del segle XIX van consolidant-se les veus que consideraven que calia allunyar-se dels postulats filosòfics abstractes i apropar-se a plantejaments més empírics, fonamentats en l'observació i la contrastació científica.

Veu en off:

Com veiem a les imatges, el mentor de l'infant salvatge de Truffaut personifica aquest nou esperit pedagògic. En l'àmbit educatiu s'havia d'experimentar per saber què hi funciona i què no, a partir del contrast amb l'experiència pràctica. Aquesta inclinació empírica va permetre que es consolidessin diferents disciplines acadèmiques, amb la psicologia al capdavant, que han anat prenent posicions en el debat pedagògic. D'aquesta manera, la vella controvèrsia filosòfica sobre si educar és un procés de transmissió d'elements externs o de descobriment de capacitats internes es reprèn en un pla menys especulatiu. En psicologia, i durant la segona meitat del segle XX, els dos grans corrents que han escenificat aquesta oposició són el conductisme i el constructivisme.

Per al conductisme, amb B. F. Skinner al capdavant, els desitjos, les creences, i tot allò que fa que la realitat prengui sentit dins de la ment d'un individu, no són qüestions rellevants per a la ciència. En canvi, sí que pot ser objecte de validació científica l'anàlisi dels inputs i dels outputs en un procés d'aprenentatge, és a dir, la correspondència que hi ha entre els estímuls educatius que rep un individu i les conseqüències o respostes que produeixen aquests estímuls. La teoria conductista, en general, i la seva aplicació a l'àmbit de la pedagogia, en particular, parteixen d'aquesta premissa bàsica.

Isaac González (professor):

Per tant, per al conductisme la ment és una mena de caixa negra en la qual, com a científics, no és pertinent entrar. Val a dir que, més endavant, la neurociència sí que ha entrat en la caixa negra del cervell, i ho fet a partir d'uns postulats científics també allunyats de la pregunta sobre el sentit que prenen els aprenentatges.

Veu en off:

La pedagogia conductista es fonamenta en l'anàlisi de la correlació entre estímuls i respostes, i en aquest sentit prenen una rellevància cabdal els mecanismes reforçadors (és a dir, els elements que afavoreixen o inhibeixen les conductes i les respostes dels individus) i els mecanismes associatius que fan progressar l'aprenentatge. Tot plegat s'encaixa en processos de seqüenciació instructiva basats en dividir l'aprenentatge en subprocessos simples i controlables, que permetin avançar en el procés d'aprenentatge i arribar a assoliments cada vegada més ambiciosos.

Isaac González (professor):

El conductisme ha estat objecte d'una crítica vehement per part de les pedagogies renovadores. Per a molts, el problema del conductisme és que oblidava la naturalesa bàsica de la persona, que rau en la necessitat de dotar de sentit allò que fem.

Veu en off:

Per als crítics més radicals, no tenir-ho en compte el fa esdevenir un corrent alienant, que no atén l'individu en allò que el fa ser el que és. Les tècniques conductistes són anàlogues a les que s'apliquen en els processos d'ensinistrament dels soldats per executar ordres amb la màxima eficàcia i sense pensar en què estan fent. Films antimilitaristes com ara «La jaqueta metàl·lica», de Stanley Kubrick, han reflectit aquest procés de mecanització.

En l'àmbit de la psiquiatria, el conductisme ressona en les tècniques emprades per remodelar aquelles personalitats que la societat considera desviades. Un dels exemples cinematogràfics més reeixits és l'escena de «La taronja mecànica», també de Stanley Kubrick, en què el sàdic protagonista és internat a un hospital psiquiàtric i obligat a mirar imatges i més imatges violentes, alhora que se li subministra una droga que produeix efectes fisiològics desagradables. Amb això es busca provocar-li noves associacions mentals, de forma que emprar la violència li acabi resultant desplaent.

Segons aquesta perspectiva crítica, el conductisme percep l'individu com una entitat sense criteri ni capacitat crítica, mer receptor indiferent de tot allò que se li vulgui transmetre i que repetirà mecànicament.

Però el cert és que per a Skinner les tècniques conductistes aplicades a l'educació tenien un enorme potencial emancipador. És quelcom que reflecteix en la seva utopia futurista «Walden Dos», que fins i tot va inspirar la creació d'una comuna alternativa igualitarista durant els anys setanta del segle passat. La proposta educativa de «Walden Dos» vol desvincular els processos d'aprenentatge de la càrrega emocional que ens acaba fent dependents els uns dels altres i incapaços de viure una vida plena sense l'assentiment, implícit o explícit, de la nostra gent propera. Una societat modelada a partir del conductisme ens deslliuraria d'aquest llast emocional i de tantes pràctiques pedagògiques ineficients, poc plaents o reproductores de desigualtats. Per a Skinner, per tant, les tècniques conductistes fan de l'educació una eina per ser més lliures.

Isaac González (professor):

Des d'una crítica més ponderada, es pot considerar el conductisme, més que com una disciplina científica, un corpus de tècniques basat en l'experiència i en l'assaig-error. Una manera de procedir més evolucionada i sistemàtica, sí, però no gaire diferent d'allò que ha fet qualsevol educador assenyat al llarg de la història. Com que renuncia a abordar la qüestió del sentit, que és una de les cabdals en educació, no pot generar coneixement sobre bona part del que és rellevant en aquest camp. Això no invalida les seves aportacions, però el fa una escola parcial i limitada.

Davant d'això, hi ha altres corrents psicopedagògics que s'han endinsat en què hi ha d'específic en l'educació humana, en la comprensió dels processos emocionals i de construcció de significat que hi estan implicats. Podem considerar que això és el que

tenen en comú la diversitat d'aportacions que es recullen sota l'etiqueta del constructivisme.

Veure en off:

En el cas del constructivisme genetista de Jean Piaget, allò més rellevant és com els inputs de l'exterior afecten la configuració i les capacitats cognitives dels individus, i com la potencialitat cognitiva dels aprenents depèn de la seva edat i d'un procés evolutiu que es pot acompanyar pedagògicament per maximitzar els aprenentatges. El concepte més reeixit de la psicologia genètica de Piaget, aplicada a la pedagogia, és el dels estadis del desenvolupament cognitiu. Per a Piaget, cada franja d'edat marca unes capacitats de desenvolupament cognitiu determinades. Fins als dos anys d'edat s'està en l'etapa sensomotriu, i el tipus d'intel·ligència que es desenvolupa és eminentment pràctica, amb unes capacitats per a l'abstracció i el pensament simbòlic molt limitades. Des dels dos anys fins als dotze, en la vasta etapa de les operacions concretes, l'infant va adquirint la capacitat de simbolitzar i d'abstraure. A partir dels dotze anys s'entra en l'etapa de les operacions formals, en la qual es consolida la capacitat per al pensament abstracte i per emprar el pensament hipotètic-deductiu i els raonaments de major complexitat.

D'altres tradicions psicològiques s'allunyen encara més del paradigma positivista. Un dels casos més rellevants és el del psicòleg soviètic Lev Vigotsky, que centra la seva atenció a esbrinar com els éssers humans són capaços de reflectir i construir sentit, dins de la seva ment, a l'experiència de la realitat. Per a Vigotsky hi ha dos tipus de processos psicològics, els inferiors (associats a allò instintiu) i els superiors (associats a allò que adquirim socialment, i que són els que ens fan una espècie única). Els processos psicològics superiors són complexos i estan mediat per signes i símbols; només en podem reconèixer la importància en tant que ens reconeixem com a éssers simbòlics o socials. Això implica, en primer lloc, reconèixer que el procés d'aprenentatge és un procés «de fora a dintre», mitjançant el qual incorporem una sèrie de signes i significats que operen socialment. I implica també, en segon lloc, que el procés d'aprenentatge depèn del sentit que, com a humans, donem als símbols: necessitem trobar i atorgar significat a allò que fem, i tenir-ho present és quelcom ineludible en els processos d'aprenentatge.

Emprant la dicotomia de processos psicològics inferiors i superiors, i forçant-la una mica, podríem dir que el conductisme es focalitza en com emprar els processos psicològics inferiors per aconseguir assoliments mesurables en termes d'aprenentatge. En canvi, el constructivisme de Vigotsky està interessat en els processos psicològics superiors: com l'adquisició i incorporació significativa dels símbols es resol a través del procés educatiu i permet avançar en les dinàmiques d'aprenentatge. El treball compartit i comunitari, interpersonal, esdevé una eina clau en el procés d'aprenentatge i d'adquisició significativa de coneixement.

En l'àmbit pedagògic, la seva aportació clau és la que se sintetitza en el concepte de zona de desenvolupament proper. Per zona de desenvolupament proper s'entén la distància que hi ha entre allò que un aprenent pot fer de manera autònoma i allò que és capaç de realitzar amb el suport d'un educador o d'un company amb uns coneixements més avançats. La mediació d'aquestes altres persones, i situar els reptes educatius a aquesta distància, ni massa gran ni massa petita respecte del nivell de desenvolupament real, és el que fa possible l'adquisició d'uns sabers i d'uns procediments significatius.

Isaac Gonzàlez (professor):

Com veiem, en la tradició psicopedagògica la controvèrsia principal rau en on cal focalitzar l'atenció.

Veu en off:

Per al conductisme, l'important és com organitzar i administrar els aprenentatges de la manera més eficaç possible per a obtenir assoliments mesurables i quantificables, més enllà de quins siguin els efectes en el complex psicològic dels individus. Per al constructivisme, en canvi, comprendre el funcionament dels processos cognitius i d'elaboració de significat, ja sigui en clau psicogenètica, com en el cas de Piaget, ja sigui en clau més social, com en Vigotsky, és el que permet un disseny pedagògic reeixit, que entengui i atengui l'infant en tota la seva complexitat.