

DEFENSA DE LA PEDAGOGIA CLÍNICA Versión en castellano [aquí](#), también en <http://www.fundacionletamendi.com/category/revista/>.

Gregorio Luri

Resumen: Dir que l'escola ha canviat és una obvietat. El que no és gens obvi és saber cap a on va, perquè sovint s'hi introdueixen canvis que tenen més valor per ser innovadors que per disposar d'una adhesió científica. Per això cal defensar les pràctiques pedagògiques reflexives que, a parer meu, també es podrien dir pràctiques pedagògiques clíniques. Una pedagogia clínica ha de disposar d'arguments forts per saber rebutjar les metodologies pseudocientífiques i ha d'elaborar amb urgència una "errorologia" (un saber sobre les lògiques inherents als errors dels alumnes).

Palabras clave: escola postmoderna, constructivisme, atenció profunda, escola terapèutica, innovació crítica.

Abstract: *DEFENSE OF CLINICAL TEACHING*

It is obvious that the school has changed. What is not obvious is to know in which direction it is heading. Some changes are often introduced because they are presented as innovative, although they do not have the support of the scientific community. We must therefore defend reflective teaching practices which, in my opinion, we could also be called clinical teaching practices. We also must be able to develop urgently a "mistake-logia" (a critical knowledge about logical errors inherent to the students mistakes).

Keywords: postmodern school, constructivism, deep attention, therapeutic school, critical innovation.

Artículo recibido: 24 noviembre 2015; **aceptado:** 28 diciembre 2015

La fi de l'escola republicana

L'escola actual sembla que ha oblidat la seva funció política. L'ideal de la vella escola republicana francesa era fer possible, i desitjable, la transformació del fill en ciutadà mitjançant l'assoliment d'una cultura comuna. La nostra escola sembla més interessada a propugnar valors a la carta. Estem vivint canvis importants de profundes repercussions socials que s'estan introduint a les aules sense un veritable debat científic, encara que ningú dubti de les nobles intencions dels promotors. Em limitaré a tractar d'aquests cinc: (1) cada persona aprèn d'una manera diferent, (2) els coneixements han de ser construïts per l'alumne, (3) tots els nens són científics i

(4) sense emocions no hi ha aprenentatge. Intentaré argumentar que cap d'aquestes tesis és una veritat auto evident.

És obvi que hi ha diferències entre els humans. Però encara és més obvi que hi ha similituds. Quines són més remarcables? Això depèn de la nostra concepció de l'home. La pedagogia, quan era conscient de la seva dimensió política, tenia molt clar que entre les seves missions estava el foment del que jo acostumo a anomenar "la copertinença", és a dir, el sentiment de pertinència recíproca a un projecte comú que podríem anomenar "anostrar" als nou vinguts. Però a poc a poc ha anat relegant les preocupacions vers les finalitats de l'educació i centrant-se en les condicions (les causes eficients) de l'aprenentatge. La conclusió és que avui vivim en una mena de celebració pedagògica de les diferències individuals, perquè considerem que cada alumne és portador d'una idiosincràsia que ha de ser preservada. L'objectiu de l'educació ja no és conformar l'alumne d'acord amb un ideal polític (d'acord amb l'home que la nostra societat considera modèlic), sinó desenvolupar les potencialitats específiques de cada alumne en la direcció que el mateix alumne portaria innatament esbossades i donem per evident que l'obligació de la societat és respecta-les.

L'escola, per aquesta via, corre el risc de convertir-se en una institució diferencialista. Per comprovar-ho n'hi ha prou amb veure com cada vegada es consideren més rellevants les històries individuals de cada alumne i menys pertinents els seus coneixements. La nostra escola creu que tota diferència ha de ser respectada públicament per la simple raó de ser propietat d'algú.

A l'escola postmoderna l'alumne no construeix conjuntament amb els altres la copertinença, sinó que demana als altres que respectin l'expressivitat del seu jo i les seves diferències. Tothom l'anima a sentir-se orgullós de la seva peculiaritat, a creure que no és pitjor que ningú, sinó, en tot cas, diferent.

L'escola republicana feia la seva feina recolzant-se en un saber canònic que s'impartia de manera homogènia a tots els alumnes. Acceptava amb naturalitat que hi havia models de bona lletra, de bona dicció, de bona prosa, etc. En conseqüència,

tots els alumnes de França havien de conèixer determinades figures culturals que representaven el millor de la tradició francesa i així es volia preservar la seva continuïtat. Calia saber comportar-se com determinats models de conducta, escriure com determinats escriptors, conèixer les grans manifestacions culturals de la pàtria, etc. Era una escola centrada en un saber canònic que gairebé no deixava espai per a la manifestació de la individualitat. Des de la nostra perspectiva podríem dir que homogeneïtzava en excés el ciutadà. Però ara hem girat les tornes. L'escola postmoderna mira amb reticència qualsevol cànon. El que hi compta és la capacitat per anticipar el futur (que, canònicament, considerem fluid). En aquest sentit, desconfia dels coneixements heretats i especialment de la memorització. Els nous pedagogs ens asseguren que a l'època de les noves tecnologies la memòria, per dir-ho així, s'ha externalitzat. Tot el que necessitem saber ja el portem a la butxaca, amb el mòbil. El que importaria avui no és què sabem, sinó la capacitat per cercar el que es necessita saber en cada cas, treballar en equip, ser creatiu, etc. L'escola postmoderna vol viure a l'avantguarda del present, observant permanentment els signes del futur i deixant enrere el passat, varat en les platges desertes de la història. Viu ensumant el futur sense adonar-se que si bé és obvi que les grans empreses de noves tecnologies tenen interessos comercials en l'educació, això no vol dir que tinguin interessos educatius. Una altra cosa és que hagin aconseguit fer-nos creure que els seus interessos comercials són els nostres interessos educatius.

L'escola postmoderna el que considera rellevant no és el que l'alumne aprèn, sinó si aprèn a aprendre. Aquesta subtilíssima destresa es pot assolir –diuen sense aprendre res en concret, com si es pogués aprendre a jugar a qualsevol joc dominant la teoria del joc i estalviant-se els entrenaments específics de cada joc concret.

En aquest projecte, l'escola ha trobat un important aliat, el constructivisme. El constructivisme és una teoria epistemològica que s'ha convertit en la teoria pedagògicament correcta de l'aprenentatge (jo he parlat alguna vegada de "nacional-constructivisme). El 90% dels mestres la defensa. És un percentatge paradoxal perquè coincideix amb el de mestres que empren llibre de text a classe (que

segueixen les lliçons d'un llibre). El constructivisme sosté que el coneixement que mereix el seu nom ha de ser construït pel que aprèn i no transmès per qui ensenya. Sembla creure que el coneixement tingui alguna propietat que li impedeix ser transmès. Però em costa creure que algú defensi que per fer-se amb una metodologia científica un alumne hagi de reconstruir la història completa de la humanitat. El professor té l'obligació moral de proporcionar-li dreceres. Cap nen pot inventar-se la cultura objectiva. El màxim que pot fer és subjectivar-ne una part i, en aquest exercici d'apropiació, la confiança en el professor estalvia anar descobrint mediterranis. Tampoc es pot donar per fet que una mena de necessitat arquitectònica condueixi, per ella mateixa, el nen de l'experiència sensorial immediata fins a Shakespeare i la física quàntica. Quan l'alumne és abandonat al seu ritme de treball acostuma a dedicar-se a activitats que poden ser molt actives, però poc exigents, i no és infreqüent que es mostri com un jutge extraordinàriament benèvol del seu aprenentatge.

Per una altra part, el constructivisme per la seva pròpia natura sembla incapaç d'entendre tot el que hi ha d'arbitrari en tota cultura, començant pel mateix llenguatge. Afegiré que per a conèixer honestament, cal respectar l'objecte de coneixement. El coneixement matemàtic té una natura diferent que el geogràfic o el literari i si no es respecta, no s'aprèn ni matemàtiques, ni geografia ni literatura. Gràcies al respecte a la natura de l'objecte, el coneixement científic és accessible i intel·ligible per a tothom. Hi ha una ètica del coneixement o, com deia Aristòtil, unes virtuts intel·lectuals.

El constructivisme és, a més, clarament desfavorable amb els nens culturalment més desfavorits. Es comet una greu injustícia social quan a aquests nens se'ls hi demana que construeixin els seus coneixements a partir dels que ja tenen assolits (coneixements previs). He defensat moltes vegades que el nostre descomunal fracàs escolar és, bàsicament un fracàs lingüístic. El que vull dir amb això és que la nostra escola no sembla saber com compensar les diferències lingüístiques –enormes– amb les que els nens hi arriben.

Un nen d'una família culturalment sofisticada sent una mitja de 2.150 paraules per hora, de les quals 32 són afirmacions i 5 prohibicions (o negacions). El nen d'una classe cultural mitjana, acostuma a sentir al voltant de 1.250 paraules per hora, amb 12 afirmacions i 7 prohibicions. Els fills de les famílies culturalment pobres senten només unes 620 paraules per hora, amb 5 afirmacions i 11 prohibicions. Aquestes diferències es posen de manifest també a PISA, on veiem que l'element familiar amb més capacitat predictiva sobre el rendiment escolar d'un nen és el nombre de llibres que té a casa. Entre els que només tenen 10 llibres i els que tenen un mínim de 100 hi ha, en termes de coneixements, un curs de diferència. La prova, del fet que l'escola no sap com reduir aquesta diferència, és que entre els alumnes d'11 anys d'ambients culturalment rics i els d'ambients culturalment pobres hi ha una diferència de 10.000 paraules en el seu vocabulari. Si no salvem aquesta distància, les nostres proclames a favor de l'equitat a l'escola són pura hipocresia.

A parer meu, el curs més crític en el desenvolupament intel·lectual d'un escolar és tercer de primària. A les escoles, aquest curs és sovint considerat com tranquil, sense gaires dificultats, però els alumnes hi viuen una autèntica revolució en el seu procés d'aprenentatge. Fins ara han estat aprenent a llegir, a partir d'ara aprenen llegint. Com que per a una bona comprensió lectora és imprescindible un ample domini de vocabulari (cal entendre al voltant del 90% de les paraules d'un test per a comprendre'l), els que tenen un vocabulari més ric, comprenen millor els textos i, en conseqüència, amb més rapidesa acumulen nous coneixements. D'aquesta manera, les diferències inicials tendeixen a incrementar-se amb la progressió escolar.

El domini lingüístic és essencial també en matemàtiques. Moltes dificultats en aquesta assignatura es deuen a la incapacitat dels alumnes per diferenciar entre l'estructura superficial i l'estructura profunda d'un problema.

Des de Binet sabem que un dels trets característics de la persona intel·ligent rau en la seva capacitat per resistir la temptació de les analogies precipitades. Si les vaques blanques donen llet blanca, les vaques negres no donen llet negra. Si ens

diuen: “Tinc 3 euros en dues monedes i una d’elles no és de dos euros”, no hem de pensar que això és impossible, sinó preguntar-nos si el fet que “una” no sigui de dos euros impedeix que l’altra sí que ho sigui. “Dues pilotes, una groga i una vermella, valen 1 euro i 10 cèntims, si la vermella val 1 euro més que la groga, quan val la groga?” Per què ens precipitem tots, nens i adults a dir que el seu preu és 10 cèntims? Un altre exemple encara més evident. Imaginem un alumne que ha resolt diversos problemes d’aquest tipus: “Un obrer construeix una tàpia amb maons i cada hora n’aixeca 2 metres quadrats. Quants metres aixecarà en 5 hores? I si són cinc els obrers treballant en les mateixes condicions, quants metres quadrats aixecaran en 5 hores?” Imaginem-nos ara que a aquest alumne li presentem aquest nou problema: “Un vaixell avança a 20 milles per hora. Si surt d’un port a les 10 del matí i vol arribar a un altre situat a 200 milles, quantes hores trigarà a arribar-hi? I si hi ha 5 vaixells navegant a la mateixa velocitat?” La primera part dels dos problemes (l’obrer que treballa sol i el vaixell que navega sol) presenta una estructura superficial i profunda similar, però la segona part, no. Encara que superficialment semblen dir el mateix, ens situen en dues problemàtiques molt diferents.

Seria magnífic que els nostres alumnes poguessin construir autònomament una teoria general de la resolució de problemes. Però el cert és que si volem que resolguin problemes d’un tipus, hem de fer molts exercicis d’aquest tipus fins que, com deia el vell Plató, es desperti en ells la guspira de la comprensió del que està en joc en cada problema. Una certa repetició, doncs, és imprescindible, com, per cert, sembla haver redescobert la ministra d’Educació francesa que en aquest moment (novembre de 2015) està elaborant els nous programes d’estudi.

Passem a continuació a la idea romàntica que tots els nens són científics, que a tots els hi agrada saber i fer preguntes, etcètera. Aquesta idea té la peculiaritat que no es pot demostrar que sigui falsa, perquè si el nen no acaba sent científic o filòsof, sempre podrem culpabilitzar els adults que, en lloc d’estimular la seva curiositat, l’han esterilitzat. Però caldria ser una mica més humil amb les nostres potencialitats nadiues. En primer lloc perquè necessitem la història per inserir-nos en el nostre present. El present no s’ha fet a si mateix, sinó que camina a coll del

passat; per tant cal pujar-hi, si no no veiem. No n'hi ha prou amb estar en contacte físic amb la natura per poder veure-la científicament. Ens cal disposar prèviament d'alguna cosa que no és ben bé natural: la mirada científica, que és una reducció específica del món de la vida. Centenars i centenars de generacions humanes van veure caure pomes dels arbres. Però per veure en la seva caiguda la llei de la gravitació, calia ser un Newton i disposar de molts coneixements científics previs. La mirada científica no és una mirada natural, sinó l'educació de la mirada natural sota els criteris de la metodologia científica. El mateix podem dir de la mirada matemàtica, estètica o, fins i tot, patriòtica.

Els nens no són de cap de les maneres petits científics. Són nens. No fan preguntes científiques, sinó preguntes infantils que demanen respostes consoladores. Cap científic donarà un cop de peu a terra, com a càstig a aquesta per haver-li provocat una caiguda. Els nens i, en general, els adults sense consciència crítica, volen respostes reconfortants perquè ens agrada viure en un món segur. S'ha de ser molt valent per fer-se preguntes inquietants. Per alguna raó als transports públics veiem més persones resolent els mots encreuats d'un diari que llegint llibres de termodinàmica o la *Fenomenologia de l'esperit* de Hegel.

Si es tracta d'aprendre qualsevol cosa, es pot aprendre de qualsevol manera, però si es tracta d'adquirir coneixements rellevants i sistemàtics, hem de posar alguna cosa de la nostra part, perquè els coneixements no s'ordenen sols. Pensar és fàcil, però pensar bé no. Un pensament rellevant és tan poc freqüent com un bon sonet de Shakespeare o una fuga de Bach. Hi ha una jerarquia en el coneixement, de la mateixa manera que hi ha una jerarquia notable entre qualsevol quartet de cordes de Beethoven i les obres completes de Manolo el del Bombo.

Ara la informació rellevant és molt més important que abans perquè a l'era de la sobreabundància d'informació circula molta palla de manera indiscriminada. El que val, i valdrà cada vegada més, és la informació rellevant. I val perquè és escassa. Però per poder diferenciar el gra de la palla, cal saber una mica d'agricultura, aprendre a pensar bé i a fer-nos preguntes adequades. Hi ha qui no

pot suportar quedar-se sol amb el seu pensament perquè és incapaç de dominar la seva atenció. Mantenir l'atenció exigeix un esforç de retenció dels nostres pensaments, mentre que per vagar d'un estímul extern a un altre, només cal deixar-se'n anar. El que ens agrada de manera espontània no és concentrar-nos, sinó dispersar-nos. Vagabundejar és la nostra vocació natural. La ment vagabunda és la que es distreu amb qualsevol cosa per manca de capacitat de concentració. Per això mateix, la facultat de controlar una atenció vagabunda, una vegada i una altra, és el veritable fonament del saber, de la intel·ligència, del caràcter i de la voluntat.

El problema –insisteixo– és que la nostra ment sembla genèticament dissenyada per vagar. La seva tendència natural és deixar-se anar. Una bona part del dia la passem distrets, pensant en alguna cosa diferent del que tenim entre mans. Sembla que el 47% del nostre temps no estem en el que estem. I com més rutinària és la tasca que fem, més ens allunyem de nosaltres mateixos: a la dutxa, el temps de distracció arriba al 65%. La concentració de l'atenció és necessària, però no és suficient per garantir bons resultats intel·lectuals. A vegades les respostes no acudeixen quan fem les preguntes, si no quan estem fent una altra cosa. El matemàtic Henri Poincaré reconeixia que sovint trobava les respostes als problemes que es plantejava en els llocs més imprevistos. A Einstein algunes de les seves millors idees li van venir mentre tocava el violí. Però tots dos, Poincaré i Einstein insistien que per convocar a les idees, el més adequat era pensar a fons els problemes, una i una altra vegada. En això consisteix la pràctica intensiva.

El publicista Dan Wieden estava buscant un eslògan que unifiqués tots els anuncis que la seva agència feia per a Nike. Un dia algú va esmentar a la feina l'escriptor Norman Mailer. Wieden sabia que Mailer havia escrit *La cançó del botxí*, la biografia de Gary Gilmore, un famós assassí en sèrie. Passats uns dies, mentre era al seu despatx, va recordar de cop les últimes paraules de Gilmore abans de la seva execució: "Let 's do it". Va començar a pensar en aquesta frase, donant-li voltes i voltes, fins que a altes hores de la nit va donar amb "Just do it", que és el resultat de la suma de coneixements i resiliència.

Educar és, en primer lloc, educar l'atenció profunda i l'exercici intensiu. Cap de les dues coses se'ns lliura sense esforç.

Els hotentots, uns pastors nòmades del sud-oest de l'Àfrica, anomenen el pensament el flagell de la vida. Potser no els falta raó. Si més no, això és el que suggereix un article publicat el 4 de juliol a la revista *Science* per Timothy D. Wilson ("The challenges of the disengaged mind"), que deixa per terra el nostre narcisisme racionalista. La seva conclusió és que se'ns fa molt costerut quedar-nos a soles amb els nostres pensaments. Hi ha qui s'estima més donar-se descàrregues elèctriques. Timothy Wilson va demanar a 400 universitaris que romanguessin en silenci al llarg de quinze minuts en una habitació sense finestres i gairebé sense mobles. En acabar, havien d'avaluar el seu grau d'avorriment. Va repetir l'experiment en diferents circumstàncies i amb diferents tipus de persones. Però els resultats van ser molt homogenis. Es va veure obligat a constatar que la majoria de nos altres simplement no gaudim pensant. No importa ni l'ambient, ni l'edat, ni la relació de les persones amb la tecnologia. Per avaluar fins a quin punt aquesta conclusió era certa, Wilson va dissenyar un nou experiment. Quaranta-dos alumnes es van asseure sols en una habitació amb els turmells connectats a una màquina que podia proporcionar-los una molesta, encara que no dol orosa, descàrrega elèctrica. Si estaven molt avorrits, podien aplicar-se descàrregues per entretenir-se. Dotze de divuit homes i sis de vint dones van optar per aquesta alternativa d'una a sis vegades. Un noi que, segons sembla, s'avorria desesperadament va arribar a les cent noranta descàrregues.

Hi ha pedagogs postmoderns que consideren que l'atenció és avui més un vici que una virtut. Avui el verdaderament modern seria el multitasking, però les evidències ens mostren que la falta de control atencional no solament dificulta greument l'aprenentatge sinó que desemboca fàcilment, per raons òbvies, en l'estrès i en problemes de relacions amb els altres. Qui no pot controlar la seva atenció està incapacitat per desenvolupar un pensament estratègic. Els investigadors del *Boston Attention and Learning Lab* afirmen que les ments vagabundes poden aprendre a

focalitzar l'atenció i la concentració. Però hi ha un problema: per controlar l'atenció cal parar esment a què fem. És a dir, cal desenvolupar la musculatura de la voluntat.

A dominar l'atenció se n'aprèn de diferents maneres. Potser la més estimulante és el contacte amb un professor que pensa davant nostre. He gaudit molt llegint l'autobiografia de Richard Dawkins i la seva reivindicació de les bones classes magistrals: "Un bon professor pensant en veu alta, reflexionant, meditant, repetint per aclarir una idea, tornant al camí després d'un moment de dubte, variant el ritme... pot ser un model de com pensar sobre un tema i com transmetre una passió intel·lectual".

La manera tradicional -la manera humanista- d'educar l'atenció ha estat la lectura. Afegeixo, de passada, que també és una magnífica manera de desenvolupar la intel·ligència emocional. Els bons lectors de Tolstoi aprenen a les seves pàgines a comprendre els altres, empatitzar amb ells, contemplar el món des de diferents perspectives, etc. Ara bé, per ser un bon lector cal dominar l'art de la lectura lenta. La bona literatura no ens lliura els seus secrets gratuïtament, sense esforç. Demana un hàbit de concentració lectora. Nietzsche, que es considerava a si mateix un mestre de lectura lenta, considerava que les vaques eren el model a imitar, perquè cal remugar, donar importància als detalls, mastegar els dilemes de l'escriptura. El bon lector no té pressa, no llegeix en diagonal, sinó que avança i retrocedeix a mesura que la comprensió li imposa un ritme de lectura, que potser és específic per a cada gran obra. La lectura lenta és el sagrament de l'humanisme. I molt em temo que només es pot practicar en el text imprès, en el llibre de tota la vida. Recentment el *Britain's National Literacy Trust* va fer públic un estudi en què mostrava que els adolescents que només llegeixen textos electrònics no saben gaudir de la lectura lenta. De fet, ens preocupem molt per la quantitat de llibres que llegeixen els nens, però sovint ignorem la manera de llegir. Possiblement ens falta una didàctica de la lectura lenta, que seria una didàctica inconfusible de l'atenció profunda.

Respecte a l'educació emocional no tinc res a objectar, ans al contrari. Però el que observo sovint a les aules és que es confon fàcilment amb l'estímul de la

incontinència emocional, fomentant també per aquesta via la singularitat subjectiva, tot el que és individual i íntim.

Dubto que es pugui educar emocionalment ningú simplement analitzant de forma autista les emocions pròpies. Cal disposar d'un model clar i estimulants de què és una persona emocionalment educada. El model del gentleman britànic, per exemple, no és gens partidari de l'expressivitat sentimental. El que es demanen entre els gentlemen és, bàsicament "good manners". Personalment em trobo molt més còmode en aquest ambient que en un altre carregat de transparència emotiva. Sempre he pensat que la primera alternativa a l'hora de decidir què fer amb una emoció és la de guardar-se-la. Reconec que tinc més necessitat d'urbanitat que de sentimentalisme i que tendixo a creure que l'únic lloc on viuen els valors és en la conducta, en el comportament.

Recordem Hamlet quan es preguntava: "¿Hauria d'obrir com una prostituta amb paraules el meu cor?" Avui molts mestres li contestarien: "Sí, que si no somatitzaràs el teu silenci". Però l'ànima necessita els seus àmbits de privacitat, en els quals pugui recollir-se en si mateixa, sense la mirada de l'altre. I aquests àmbits també han de ser educats.

M'agrada molt la manera com el català Ramon Rucabado comença el seu *Compendi d'educació civil* (1920): "Quin és el bé més gran que un ciutadà pot fer a la ciutat?" Nosaltres començaríem molt probablement parlant dels drets del ciutadà. Rucabado, més ambiciós, respon d'aquesta manera la seva pregunta: "L'exemple de la seva conducta moral". És a dir, comença pel deure, com si cregués, com Kant, que sabem que som lliure perquè coneixem el nostre deure.

Em molesta l'excés d'afectivitat, de transparència, d'empatia; aquesta voluntat obrir de bat a bat les finestres de la intimitat pensant que, si som transparents, som més lliures i autèntics, quan en realitat solament som més narcisistes.

Joan Roure Parella, un dels professors de l'Escola Normal de la Generalitat va deixar escrit al butlletí d'aquesta institució (*Escola Normal*, 3 de març de 1933)

que “la pedagogía és essencialment pedagogia de la cultura”, però no d’una cultura genèrica cosmopolita i formal, sinó de la cultura d’una comunitat, que és “el conjunt de continguts i formes en les quals la comunitat s’expressa, s’objectiva”. Quan la joventut no vol comprendre els valors heretats –afegeix-, una cultura es troba en crisi. El més interessant de tot és que Roure Parella era prou clarivident per intuir, ja al seu temps, que hi havia una responsable d’aquesta crisi: la psicologia, perquè “separa l’individu del seu món”. Quan es dona aquesta separació, l’educació perd el seu sentit, que és el de “fer viure a la joventut els valors objectius continguts en la cultura”. La separació de l’individu i del món suposa la caiguda en el jo. El resultat: el narcisisme ha deixat de considerar-se un trastorn psicològic, donada la seva actual extensió estadística.

Una de les manifestacions d’aquest narcisisme a l’escola és la progressiva negativa a l’avaluació objectiva dels resultats. Estem assistint a la beatificació de les intencions encara que no vinguin acompanyades per cap comportament que les realitzi. Avaluar és dolent, ens diuen alguns pedagogs, perquè l’avaluació compara i cada nen és únic i incommensurable, pel que es veu.

Davant l’exhibicionisme emocional, la pedagogia moderna no sap ben bé què fer amb l’alumne introvertit (després parlarem de l’hipermogut). Troba alguna cosa d’indomable en el seu silenci, perquè posa en qüestió l’activisme, la participació, el dinamisme... que considera característiques de la bona pedagogia. Com que confonem massa acríticament l’activitat i l’aprenentatge, l’alumne introvertit ens sembla o insegur o insolent. Si valorem l’interès d’un alumne per les vegades que aixeca la mà (si la participació puja nota), l’introvertit té un clar desavantatge. Però es pot ser introvertit per diferents raons, i fins i tot per raons completament oposades. La tipologia de la introversió és extensa. No és el mateix la introversió que la timidesa, la inseguretats o la misantropia. El silenci d’un alumne s’ha d’interpretar amb cura, per copsar-ne bé el matís. Entre l’alumne que està condemnat a estar en silenci per manca de coratge per aixecar la mà i el que disposa d’una gran dosi de coratge per preservar el seu espai propi no hi ha res en comú. El primer és esclau de la seva inseguretats, el segon és l’amo de la seva

discreció. Tampoc hi ha res en comú entre l'extravertit, que participa a classe amb una qüestió pertinent que ha madurat abans de verbalitzar-la, i el que primer demana la paraula i després prova d'assajar què pot dir. El primer posa de manifest un argument, el segon la seva necessitat de ser vist. L'introvertit segur d'ell mateix no s'amaga de ningú; simplement no s'exhibeix. No clava la mirada a la punta de les sabates quan ha de parlar davant dels altres, ni se sent incapaç d'aixecar la veu per damunt del batec del seu cor. No està llastrat per la inseguretats i la por, sinó que es troba en una situació que per a ell és poc natural, perquè posa en qüestió la seva independència. El que podríem anomenar introvertit coratjós sembla triar, de manera conscient, un aprenentatge externament passiu, però no perquè sigui passiu, sinó perquè li agrada remugar les coses, cuinar-les a foc lent. La seva reserva no és expressió d'aïllament -pot tenir amics o ser un líder a classe-, sinó de la seva autonomia. Sap dialogar amb ell mateix, i l'auto diàleg no té res a veure amb el monòleg, perquè qui sap remugar fa alguna cosa més que empassar-se nutrients imperfectament mastegats.

L'escola terapèutica

Qualsevol docent amb experiència ha pogut constatar la deriva terapèutica de l'escola. Una altra cosa, òbviament, és la valoració que en fem.

Escoltant certs discursos pedagògics, tinc la impressió que alguns conceben la pedagogia com una branca de la psicopatologia. És evident que a l'escola se li demana avui com a prioritat que curi les ferides reals o potencials de l'ànima de l'alumne. Fa quaranta anys els papers educatius estaven repartits de tal manera que els pares es preocupaven de donar-li afecte al nen i de posar-li un plat a taula; el capellà atenia a la seva educació emocional i el mestre s'ocupava de la instrucció. Avui la família viu una situació curiosa, caracteritzada pel fet que la mare ha sortit i el pare no ha entrat (i se l'espera?), els capellans han desaparegut de la vida del nen i l'escola va assumint progressivament més responsabilitats terapèutiques. Com que no es poden assumir totes per igual, per poder complir amb unes, ha de relegar o postergar d'altres. L'escola postmoderna ha decidit postergar la instrucció.

Quan jo vaig començar a fer de mestre no hi havia ni farmaciola a moltes escoles. Ara ens estem plantejant la necessitat de formar els docents per fer front a eventualitats que puguin demanar una certa competència en primers auxilis. Als Estats Units el govern federal considera que entre el 15% i el 20% de les criatures necessita atenció mèdica i recomana que les escoles disposin d'una infermera per cada 750 alumnes. Els mestres han d'atendre un nombre creixent d'al·lèrgies, asmes, diabetis... a més dels accidents associats a la vitalitat infantil i adolescent i de les necessitats derivades de la integració escolar d'alumnes amb discapacitats de diferents tipus. En una facultat de magisteri em van comentar que estaven estudiant la possibilitat d'oferir als futurs mestres un postgrau d'infermeria.

Fa ara exactament 33 anys, vaig recomanar a uns pares que portessin el seu fill a un psicòleg. Els hi vaig donar un informe argumentant que, a parer meu, el nen presentava una conducta que es podia definir com una "síndrome d'instabilitat psicomotriu". Al cap de pocs dies vaig rebre una trucada del psicòleg demanant-me que fos més explícit. Què volia dir exactament amb aquesta síndrome? No era cap invent meu. Vaig trobar l'expressió al *Manual de Psiquiatria Infantil* d'Ajuriaguerra, que en parlava, encara que sense aprofundir gaire. En aquell moment -1980- ningú parlava de TDAH. Es parlava d'un Q.I. baix, de dislèxia o de disfunció cerebral mínima. Han canviat tant les coses que, fa un parell d'anys, a la mateixa escola es van instal·lar pissarres interactives. Molts nens van dir als seus pares que els havien posat "pissarres hiperactives". La pregunta és elemental: Què ha passat per a què en 30 anys una expressió desconeguda fins i tot per psicòlegs infantils ara formi part del vocabulari col·loquial dels nens?

Des de l'escola es viu amb perplexitat una certa patologització del comportament infantil. Si als alumnes amb necessitats mèdiques específiques, hi afegim els que necessiten atenció psicològica o pedagògica, la conclusió és que l'escola se'ns està fent molt complexa. No entraré a discutir si avui els nens estan o no sobre diagnosticats. Doncs es tracta d'una qüestió molt seria sobre la qual convé cedir el pas als entesos. Em limitaré a constatar que davant l'augment de la complexitat, l'única resposta digna és l'increment de la competència professional.

Ara bé, com formar els nostres docents si estem assistint des de l'escola, amb una gran perplexitat, a les divergències entre paidopsiquiatres i neuropediatres, que, alhora de vegades, s'enreden en un foc creuat que agafa el mestre en terra de ningú? A parer meu, els mestres no podem esperar que es posin d'acord. Hem de començar ja a formar-nos nosaltres mateixos amb consciència d'especialista, perquè els únics especialistes del comportament infantil a l'aula som nosaltres. I en tant que especialistes ens hem de trobar en condicions de compartir les nostres experiències amb altres especialistes, especialment els pediatres. El mestre no pot dir si hi ha un marcador biològic per TDAH, però sap com es comporten els seus alumnes. Si dos diferents especialistes externs li demanen que tracti de manera divergent dos alumnes amb un comportament a l'aula similar, ha de ser ell qui tingui la darrera paraula.

Per assumir sense complexos el rol d'especialista del comportament de l'alumne a l'aula, el primer que cal fer és estar molt bé informat. Hi ha moltes – massa – metodologies que s'introdueix a l'escola o que són practicades pels especialistes externs sense tenir cap adhesió científica. Potser no podem estar segurs de quin tractament és en cada cas el més adient, però sí que hem de saber que hi ha tractaments que ofereixen fum. Hem de començar, doncs, a compartir pràctiques educatives basades en evidències científiques i a demanar obertament, a qui ens ofereix segons quins miracles, que ens mostri el suport científic de la seva praxi.

He assistit a molts, molts cursets al llarg de la meua vida docent. És molt habitual que s'hi presentin metodologies innovadores, però el que no és gens habitual és que se'ns mostrin els estudis que garanteixin la seva seriositat. Sovint l'única garantia que acompanya una metodologia innovadora és que és innovadora. Però ens hauríem de negar a substituir mecànicament el bo pel nou. Per la mateixa raó, el primer criteri que haurien de seguir les diferents institucions que es dediquen a la formació dels docents és el de la científicitat de les metodologies que fomenten. Però em temo que a molts professors universitaris això no els preocupa especialment. En qualsevol altre domini cal acompanyar una proposta innovadora

amb les conclusions de la seva fase experimental. En el món pedagògic no és així. A l'escola té millor premsa l'excentricitat innovadora que la persistència en la metodologia seriosa. Recentment es podia llegir en un diari amb tons molt elogiosos que a Barcelona havia obert les seves portes una "escola sense pissarres", fent de la renúncia a un recurs didàctic una virtut.

Ens cal la innovació, però especialment ens cal la innovació crítica; perquè avui és molt normal que es presentin com innovacions projectes que poden ser bons però que de cap manera són nous: el treball per projectes té més de cent anys. De Dewey -el pare del *learning by doing*- coneixem bé una obra del 1916, *Democràcia i educació*, però no la seva revisió, de 1938, *Experiència i educació*, on fa una severa crítica a l'evolució de les escoles innovadores pel fet d'estar molt més preocupades per oposar-se a l'escola tradicional que per crear una alternativa veritablement innovadora i consistent. La crítica em sembla plenament vigent. Aquest és el taló d'Aquil·les del discurs pedagògic pretesament innovador: ens diu molt clarament les seves fòbies al pupitre, a l'aula, al llibre de text, a la lliçó magistral, al professor transmissor, a l'assignatura i a les avaluacions, però quan esperem que ens concreti positivament les seves conviccions, es mostra més aviat vague i vaporós.

Una innovació crítica es pregunta per les pràctiques didàctiques que no tenen el suport de cap evidència científica. Disposem d'un bon exemple: la llista de programes ineficaços per al tractament de la dislèxia confeccionada per Juan Cruz Ripoll i Gerardo Aguado a petició del Col·legi de Logopedes del País Basc i de l'Associació de Dislèxia d'Euskadi. Sembla de sentit comú evitar tots aquells mètodes que al llarg dels anys no han mostrat tenir cap eficàcia, tret que s'estiguin utilitzant de manera experimental i llavors caldria tenir les famílies ben informades. La ignorància a l'hora de recomanar als pares tractaments caríssims i ineficaços - que n'hi ha, i molts- és una greu irresponsabilitat. Si algú està interessat, en aquests temes, li recomano un llibre: de John Hattie, *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Routledge, 2009).

Quan li van donar el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales a Howard Gardner per la seva teoria de les Intel·ligències múltiples, vaig escriure en un diari de Barcelona un article molt crític preguntant si el jurat havia vist en aquesta teoria alguna cosa que la immensa majoria de psicòlegs i la totalitat de neuròlegs de prestigi simplement no és capaç de veure per falta de dades significatives. No hi ha dubte que Gardner ha fracassat a l'hora de convèncer els seus col·legues, però està triomfant a les facultats de magisteri. Segons Gardner, els nens aprenen de manera diferent, però no perquè cadascú tingui la seva pròpia via d'accés a un saber comú; sinó perquè no hi hauria una intel·ligència general ni un saber comú, sinó simplement intel·ligències particulars que es manifesten com a tals en referències a sabers particulars. Per exemple davant el saber matemàtic els nens que disposin d'una intel·ligència matemàtica estarien millor capacitats que els que disposen d'una intel·ligència lingüística, espacial o naturalista. No obstant això podem preguntar llavors com és que les persones amb diferents intel·ligències són capaços d'acordar alguna cosa en comú. Per què estarien disposats a sotmetre les seves divergències a un criteri compartit si res ni ningú tingués autoritat per decidir què és un comportament universalment intel·ligent? D'altra banda, si aquesta teoria és certa, no hi ha possibilitat d'ordenar el saber. Tots tindrien la mateixa jerarquia. Però si el principi de no contradicció és només una propietat de la intel·ligència lògica, llavors hem de començar a preocupar-nos per la difusió d'aquesta teoria.

Alguns sostenen que Gardner en lloc d'intel·ligències, hauria de parlar d'aptituds, talents o habilitats. Però que les habilitats estan desigualment repartides ho hem sabut des de sempre, mentre això de què les intel·ligències estan repartides de manera heterogènia, però alhora democràtica, només ho diu Gardner. Ell mateix ha reconegut que si en lloc d'intel·ligències parlés de talents, no seria tan famós. Així doncs, el que hi ha d'interessant en aquesta teoria no és nou i el que hi ha de nou és molt problemàtic. Només els pedagogs adeptes al romanticisme New Age semblen disposats a acollir aquestes idees, possiblement perquè els permet pensar que tothom és bo per a alguna cosa i, especialment, perquè ens permet deslliurar-nos del fatalisme dels tests d'intel·ligència, perquè, d'acord amb Gardner les

intel·ligències es poden millorar. Encara que Gardner adverteix que ha elaborat una teoria científica que no té res a veure amb prescripcions pedagògiques, evidentment, si el que diu és cert, el sentit comú no té fonament.

Davant la realitat, com deia Pla, sempre ens trobem en primera línia. Si rebutgem el “factor G” (intel·ligència general) perquè el considerem elitista o per qualsevol altra raó, la intel·ligència comuna acaba trobant la manera de reconquerir el seu protagonisme perdut. És el que està passant avui amb el discurs de les competències. Les llistes de competències que elaboren contínuament els diagnosticadors del futur varien en moltes coses, però semblen coincidir en un nucli dur: la resolució de problemes, el pensament crític, la creativitat, la comunicació interpersonal... Tot això pot semblar molt innovador, però era exactament el que pretenien avaluar els tests d'intel·ligència clàssics. La corba de Bell ha tornat sota el paraigua de les competències.

Però encara ens emportem una sorpresa major si, en lloc de fer cas a Gardner quan diu que les set intel·ligències que ell propugna són conceptualment i operacionalment diferents, agrupem la lògica-matemàtica, la lingüística i l'espacial. Doncs, en aquest darrer agrupament, ens hi trobem exactament amb el que els antics tests d'intel·ligència es coneixia com a “Factor G”. Deixo per als interessats la feina, sens dubte estimulante, de comparar la correlació de cadascuna de les altres intel·ligències (musical, corporal·cinestètica, intrapersonal, naturalista) amb aquest nucli.

La nostra escola, en qualsevol cas, sembla trobar molt més atractiva la teoria de les intel·ligències múltiples, a l'hora d'entendre les intel·ligències, que la coneguda com Teoria CHC (o Teoria de Cattell-Horn-Carroll); tot i que les evidències empíriques donen clarament suport a aquesta última, mentre que no coneix cap neuròleg competent que recolzi la primera (especialment pel que fa al lligam que estableix entre les diferents intel·ligències i els diferents hemisferis cerebrals). És, potser –em pregunto–, perquè la Teoria CHC considera extraordinàriament rellevants

factors com ara el coneixement adquirit, les habilitats intel·lectuals i l'eficiència cognitiva (velocitat + memòria de treball)?

Entre les paraules que al discurs pedagògic actual li costa pronunciar, la més paradoxal de totes és "intel·ligència", així en singular (amb l'excepció de l'oxímoron "intel·ligència emocional"). Encara que, com acabem de veure, aquesta viu amagada darrere del seu plural: intel·ligències. Però si ens volem entendre a nosaltres mateixos, hem de saber quines paraules se'ns han tornat pàries i ja no les volem dir per no haver de pronunciar el nom de què signifiquen. Creiem equivocadament que, d'aquesta manera, podem fer desaparèixer les realitats més ignominioses.

Fins no fa gaire, les paraules que no es podien dir eren les relacionades amb "les vergonyes". Però això no impedia que "les vergonyes" prenguessin autònomament la paraula, a vegades amb una escandalosa indiscreció. Avui ens passa el mateix amb la intel·ligència. L'hem expulsat del llenguatge pedagògicament correcte, però no de la realitat social. Podem afegir altres termes: voluntat, virtut, responsabilitat...

Ara fa exactament 20 anys de la publicació d'un llibre que molta gent no volia llegir, *The Bell Curve*, de Richard Herrnstein i Charles Murray. Els autors ens advertien que no ens podem permetre el luxe d'ignorar les diferències intel·lectuals precisament perquè en la societat del coneixement estem assistint a la instauració social d'una "elit cognitiva", és a dir, a la intel·lectualització de la meritocràcia. L'advertiment és greu i, a parer meu, cal prendre-s'ho en consideració, perquè els joves més brillants són identificats i seleccionats molt aviat. Van a universitats selectives, treballen en empreses pioneres, es mouen en medis socials específics, etc. En la pràctica, doncs, l'èxit educatiu s'estaria fent més dependent que mai de la capacitat cognitiva de les persones. Al mateix temps, hi ha moltes empreses que utilitzen els tests d'intel·ligència per contractar nou personal perquè han descobert que, siguin quines siguin les incerteses del futur, els que millor s'adapten al canvi són els més intel·ligents.

Charles Murray va escriure posteriorment un llibre polèmic i a contracorrent, *Real education* (2008) defensant una tesi contundent: “El sistema educatiu està vivint una mentida. La mentida és que cada nen pot ser qualsevol cosa que ell o ella vulguin ser. Ningú realment ho creu, però tractem els problemes educatius com si ho creguéssim”. Aquest llibre és, en definitiva un al·legat contra allò que l'autor anomena “educational romanticism”. Crec que convé llegir-lo amb una actitud oberta, encara que no fos més que per poder sustentar amb arguments forts posicions contràries.

Jo no sóc tan pessimista com Richard Herrnstein i Charles Murray. Sembla evident que hi ha un alt component genètic en la nostra intel·ligència, però alhora no és gens probable que hi hagi un únic gen responsable, amb la qual cosa tampoc està ben bé clar què volem dir exactament quan parlem de la dotació genètica de la intel·ligència. En qualsevol cas, tots els docents sabem per experiència que les expectatives que inevitablement projectem sobre els nostres alumnes no sempre són corroborades per la seva biografia, i això ens permet creure que hi ha algun element associat al desenvolupament de la intel·ligència que no és estrictament cognitiu. De fet, hi ha molts especialistes que diferencien entre les habilitats cognitives i les no cognitives de la intel·ligència.

Què tenen en comú els jueus, mormons, cubans, asiàtics, indis, iranians, nigerians i libanesos, que són els alumnes que més bons resultats obtenen als Estats Units? Òbviament, la resposta no és a la seva genètica. Kevin McGrew, director de l'*Institute for Applied Psychometrics* i un dels grans defensors de la teoria CHC de la intel·ligència, creu que els tests d'intel·ligència expliquen el 50% de l'èxit escolar. És un percentatge molt important, però cal analitzar l'altre 50%. McGrew apunta a la qualitat de l'educació rebuda des de la infantesa.

El que anomenem intel·ligència podria ser el resultat de la interacció de tres elements: el coneixement adquirit (el nostre banc de coneixements), les nostres habilitats intel·lectuals (raonament deductiu i inductiu, etc.) i l'eficiència cognitiva (la velocitat de processament més la memòria de treball). Sembla indiscutible que

l'escola pot incrementar notablement el banc de coneixements, el que dubto és que pugui actuar també sobre els components fluids de la intel·ligència amb programes d'entrenament cognitiu. Si recullo aquestes dues teories de la intel·ligència, ho faig per fer veure que el dossier de la intel·ligència humana encara continua obert.

En l'actualitat estem assistint a una invasió dels neuromites a les aules. Alguns d'ells són antics (que solament fem el 10% del nostre cervell; que hi ha qui utilitza l'hemisferi dret i d'altres que utilitza l'esquerra en el seu aprenentatge; que un hemisferi seria racional i l'altre creatiu; que en els homes predomina un hemisferi diferent que en les dones...), d'altres són molt nous i tenen molt a veure amb l'atractiu de les imatges dels escàners cerebrals que, amb els seus seductors colors produïts per màquines caríssimes, ens empenyen immediatament a creure que han de voler dir alguna cosa molt interessant, molt seriosa, molt estricta i, especialment, aplicable a les nostres aules. Com a les neurociències han dipositat avui molts pedagogs l'impossible projecte de fer de la pedagogia una ciència estricta (és impossible perquè la pedagogia no pot ignorar la pregunta per les causes finals de l'home), les imatges tecnològiques es confonen en la imaginació pedagògica amb la iconografia religiosa per la seva capacitat per a guanyar-se la nostra devoció.

Però probablement el neuromite més intrigant, de tots els que circulen al aire per la pedagogia, sigui el que assegura que les modernes tecnologies estan canviant la nostra estructura neuronal. Nicholas Carr és el profeta d'aquesta idea, que ha estat desenvolupada posteriorment per Susan Greenfield, que defensa que els canvis tecnològics expliquen l'increment de TDAH i d'autisme. Podem afegir també, per acabar la llista, el mite dels efectes taumatúrgics del "Brain Training" (o "Brain Gym"). Els neuromitòlegs estan distribuint quantitats realment alarmants de desinformació a les aules que, encara que sembli inversemblant, de vegades vénen de la mà de la psicologia positiva de Martin Seligman. Personalment he vist en un cicle de conferències l'associació de les neurociències amb el reiki i la intel·ligència emocional. Als interessats en aquesta qüestió els recomano una visita a les pàgines de l'*Education Endowment Foundation* (EEF) o el *Wellcome Trust*.

Hi ha algunes preguntes, però, que convé dirigir des de la pedagogia a les neurociències:

1. És o no el cervell una unitat funcional? Si la resposta és afirmativa –com ho sembla- quines implicacions té aquest fet en, per exemple, la teoria de les intel·ligències múltiples? Si aquesta teoria tingués una base neurològica, els estudis de neuroimatge no l'haurien confirmat a hores d'ara? Exactament el mateix podríem dir de la teoria que intenta explicar la personalitat de cadascú segons un hipotètic domini d'un hemisferi del seu cervell sobre l'altre. No puc evitar pensar en els mestres de la meva generació que vam dedicar tants esforços a exercicis de lateralitat creuada... quan ara sabem que tal cosa mai no va existir.
2. És possible transferir la informació obtinguda sobre el funcionament d'unes estructures neuronals específiques en una zona concreta del cervell al comportament d'una persona? No és aquest una mena de triple salt mortal?
3. Les persones aprenen d'una sola manera o de múltiples maneres? En un ambient o en diferents ambients?
4. Hi ha una higiene del cervell?
5. El conjunt de programes perceptiu-motors, com la teràpia d'integració sensorial, es basen en la convicció de que determinats exercicis modifiquen l'estructura neurològica del cervell i, d'aquesta manera, afavoreixen l'aprenentatge i provoquen millores en el domini del llenguatge, l'escriptura i la coordinació motora. Però, en realitat, tot el que fem o deixem de fer no està afectant la nostra estructura neuronal?
6. Quin és el paper de la memòria de treball i de la memòria a llarg terme en la resolució de problemes?
7. Quina importància té la repetició en la memorització.
8. Quin és el percentatge de coneixements que romanen conscients, inconscients i oblidats?
9. Què és l'oblit?

10. Tenir un coneixement molt limitat de les neurociències pot produir una pedagogia tòxica?

Però hi ha una pregunta que podem respondre nosaltres sols i la seva resposta ens seria de molta ajuda en la nostra relació amb les neurociències: Quina diferència hi ha entre correlació i causació?

És ben sorprenent –però així són les coses– que les fonts principals de distribució de neuromites siguin les institucions encarregades de formar els docents. Però encara és més sorprenent el convenciment massiu que aquests mètodes funcionen perquè ho diuen les neurociències. És que potser no tenim nosaltres capacitat crítica per a jutjar el que funciona o no funciona a l'aula? Aquesta fe cega en les neurociències posa en relleu, a parer meu, una mancança greu en les nostres pràctiques reflexives, és a dir, en el que proposo anomenar “clínica pedagògica”.

El mestre clínic és el que sap que la pràctica escolar no és el capítol d'exercicis d'una teoria. És el mestre amb seny que sap que sempre hi ha una desproporció a l'escola entre la immediatesa dels problemes que cal resoldre i la intel·ligència disponible per fer-hi front. Aquesta és, en realitat, la naturalesa de les coses humanes, però a l'escola ens trobem a primera línia davant les coses humanes.

La pràctica clínic de la pedagogia no és cap altra cosa que l'exercici de la ponderació fet hàbit. És la voluntat de fer serenament les coses, reflexivament, sense creure'ns més llestos que ningú -tampoc més ximpls-, aprenent dels nostres fracassos i èxits. És la decisió col·lectiva de mantenir una trajectòria pedagògica (sense deixar-la dissoldre en una successió d'experiències interessants però que no deixen pòsit). Les innovacions que ens calen no són les que ens canvien de paradigma segons el vent de les modes pedagògiques, sinó les que s'integren de manera orgànica en tota una trajectòria. Ens calen reflexions serenes sobre l'escola fetes des de l'experiència, i no solament des de la càtedra o des dels despatxos de les multinacionals tecnològiques.

Encara que el nom pot semblar pedagògicament excessiu, la pràctica clínica no és exclusiva dels metges. És el que fem nosaltres quan tractem un alumne amb un problema no ben definit. Primer, ens formem una idea preliminar de què pot tenir; després, dissenyem un tractament i avaluem els resultats. Si la resposta no és l'esperada, modifiquem o el tractament o el diagnòstic. Hi ha molts problemes escolars que exigeixen exactament aquest acostament perquè no hi ha cap recepta miraculosa que els resolgui d'un dia per l'altre. Podem parlar, si voleu, de pràctica reflexiva.

A vegades se'ns critica als docents per comportar-nos com un metge que en lloc de preocupar-se pels motius que han portat un pacient a la seva consulta es limita a posar notes de salut. "Vostè té un 4. Faci bondat". "Vostè, un 6. No està malament, però no es despisti", etc. Crec, honestament, que hi ha pocs mestres així. El mestre acostuma a interrogar-se per les raons del fracàs d'un alumne i em fa l'efecte que, en conjunt, sap diferenciar entre l'alumne que es passa moltes hores treballant i després no lliura el que ha fet per falta de confiança i el que es limita a fer un treball retallant textos que ha trobat a internet. De fet, per a un mestre l'avaluació d'un alumne és molt més senzilla que per a un pedagog. Mentre el pedagog s'interroga pel sentit i essència de l'avaluació, el mestre perspicaç va acumulant elements avaluadors de cada alumne i molt sovint abans de fer una pregunta intueix el tipus de resposta que n'obtindrà. S'adona que aquell alumne està sempre aixecant la mà, però quan li dona la paraula no té res a dir; o que aquell altre tot just quan a la classe s'està comentant una qüestió complexa, s'aixeca per fer punta al llapis. Què cal fer amb aquest saber? Tendim a creure de bona fe que l'acumulació d'informació sobre un alumne és la clau per a la comprensió del seu comportament. Però convé ser molt prudents en l'ús de la informació, perquè, a vegades, en lloc d'ajudar-nos a veure com són els nostres alumnes ens ho amaga darrere d'una còmoda etiqueta.

Sempre he estat partidari de no fer gaire cas dels informes dels alumnes – tret dels casos imprescindibles-, per poder començar cada curs sense cap expectativa concreta sobre ningú. El primer dia de classe els acostumava a dir que havia cremat totes les etiquetes personals i que a partir d'aquell moment cadascú,

amb el seu comportament, s'aniria definint. Cada any em trobava amb algú sobre etiquetat que em mirava amb escepticisme. Amb els seus ulls em deia que era jo qui s'havia de merèixer amb els meus actes la credibilitat del meu compromís. Aquí és on la clínica pedagògica es diferencia de la clínica mèdica amb més claredat. Per al metge l'anamnesi és imprescindible per a la teràpia. Per al mestre, amb freqüència, l'oblit de com ha estat un alumne fins llavors és la condició imprescindible per provocar un canvi en la seva trajectòria.

La principal ciència auxiliar de la clínica pedagògica -espero que se m'admeti la ironia- és una ciència que encara ens manca, l'*errorologia*. Necessitem entendre no només com aprenen els alumnes sinó també com no aprenen. No podem avançar si no som capaços d'especialitzar als docents en el coneixement de la lògica inherent als errors que fem tant els alumnes com els professors. Equivocar-se no hauria de ser a l'escola un sinònim de fracàs ni per als alumnes ni (amb certs límits precisos) ni per al professor clínic. Si no ens equivoquem mai, és fàcil que mai aprenguem res. El que hauríem de fer -i, pel que es veu, no sabem com fer- és utilitzar els errors com oportunitats d'aprenentatge reflexiu. Un professor competent hauria d'estar habituat a fer-se preguntes d'aquest tipus: d'on sorgeix aquest error? Com ha estat formulat per l'alumne? Quina lògica implícita ha permès a l'alumne entendre-ho com una bona resposta? Quina veritat pot manifestar-nos de l'alumne i dels mètodes utilitzats?

Tenim l'obligació d'impedir que l'error condueixi a l'alumne a la frustració reticent contra l'esforç intel·lectual. L'error sempre apunta a alguna cosa (a la font de l'error) que ha de ser pres seriosament.

Mestre Dr. Gregorio Luri

Filòsof i escriptor.

E-mail: Gregorioluri@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Luri, G., "Defensa de la pedagogía clínica", en *Folia Humanística*, 2016; 2: 1-25.

Doi: <http://dox.doi.org/10.30860/0007>.

© 2016 Todos los derechos reservados a *Revista Folia Humanística* de la Fundación Letamendi Forns. This is an open access article.