

L'educació en emergència

12 EINES PRÀCTIQUES PER A DOCENTS I FAMÍLIES

per millorar l'aprenentatge,
l'autonomia i el compromís
d'infants i adolescents:

contenir l'hemorràgia mentre
arriben els canvis que
l'escola necessita.



Daniel Gabarró

B

L'EDUCACIÓ EN EMERGÈNCIA

L'EDUCACIÓ EN EMERGÈNCIA

12 EINES PRÀCTIQUES PER A DOCENTS I
FAMÍLIES PER MILLORAR L'APRENENTATGE,
L'AUTONOMIA I EL COMPROMÍS D'INFANTS I
ADOLESCENTS: CONTENIR L'HEMORRÀGIA
MENTRE ARRIBEN ELS CANVIS QUE L'ESCOLA
NECESSITA.

DANIEL GABARRÓ BERBEGAL

Copyright © 2026 Daniel Gabarró Berbegal

Copyright d'aquesta edició © 2026 Boira Editorial

ISBN 978-84-16680-02-3 (edició en tapa tova)

ISBN 978-84-16680-03-0 (edició en tapa dura)

ISBN 978-84-16680-04-7 (edició digital, ebook)

Dipòsit legal: L 897-2026 (edició en tapa tova)

Dipòsit legal: L 957-2026 (edició en tapa dura)

Tots els drets reservats.

Cap part d'aquest llibre pot ser reproduïda sense el permís escrit de l'autor, excepte per l'ús de citacions breus o similars.

ÍNDEX

<i>Agraïments</i>	7
<i>Pròleg</i>	8
PART I	
QUÈ ESTÀ PASSANT?	
L'educació està en crisi	14
L'escola no és una illa	40
PART II	
QUÈ VOLEM ACONSEGUIR QUAN EDUQUEM	
Les tres grans columnes de l'educació	46
PART III	
12 EINES PER A L'AULA	
Un objectiu comú	61
A. ASSUMIR EL TIMÓ DE L'APRENENTATGE I DEL PROPI CREIXEMENT	62
Proposta 1.	63
<i>Per què venim a l'escola?</i>	
Proposta 2.	70
<i>Explicitar el mapa</i>	
Proposta 3.	76
<i>Explicitar els reptes de creixement personal</i>	
Proposta 4.	83
<i>Quan ajudar?</i>	
Proposta 5.	89
<i>Els deures com a ajuda</i>	
B. COMPRENDRE LA REALITAT I TROBAR EL PROPI MARGE D'ACCIÓ	95
Proposta 6.	96
<i>Qui paga el preu si jo renuncio a aprendre?</i>	

Proposta 7.	101
<i>Posar nom a les desigualtats</i>	
Proposta 8.	107
<i>Què depèn de mi?</i>	
C. EINES PER CRÉIXER I APRENDRE	
MILLOR	113
Proposta 9.	114
<i>Què faig quan em corregeixen?</i>	
Proposta 10.	120
<i>Parlar millor per comprendre i pensar millor</i>	
Proposta 11.	127
<i>El català també és una oportunitat</i>	
Proposta 12.	133
<i>Què em vull endur? Crear un projecte de memòria</i>	
PART IV	
MÉS ENLLÀ DE L'AULA: ELS CANVIS QUE	
L'EDUCACIÓ NECESSITA	
Per acabar aquest llibre	140
Què crec que hauria de canviar en el sistema educatiu	141
Les famílies: una palanca de canvi enorme	153
Tenim marge d'acció	157
PER CONTINUAR	
Més eines, per si et poden servir	160
T'ha inspirat aquest llibre? Ajuda'm	163
<i>Bibliografia i recursos esmentats</i>	164

AGRAÏMENTS

He estat mestre durant **23 anys**.

No sempre ha estat fàcil. He conegut alumnat, famílies i docents de tota mena. Però de totes n'he après.

Soc qui soc, en gran part, gràcies a totes les persones amb qui he compartit aquests 23 anys d'escola. I em sembla just començar aquest llibre donant-los les gràcies. A totes.

També agraeixo les aportacions dels docents que han llegit el manuscrit abans de publicar-lo i m'han ajudat a detectar errors, sintetitzar idees i millorar el text.

Gràcies per ajudar-me a fer-lo més útil.

PRÒLEG

Hi ha una cosa que ha canviat en els últims anys: parlem d'educació. I en parlem molt. L'educació obre informatius, ocupa portades i tertúlies, preocupa les famílies i ha entrat de ple en el debat polític. Pares i mares són avui més conscients que mai de la importància d'acompanyar els fills i de tot el que hi ha en joc a les aules.

I a la vegada, vivim en una societat cada vegada més complexa, i aquesta complexitat també ha entrat als centres educatius, perquè l'escola no és una illa. A les aules hi entren les dificultats econòmiques, els problemes d'habitatge, els conflictes familiars, les desigualtats i les tensions que travessen la societat. Una part del que passa a les aules no es pot entendre mirant només les aules, ens recorda Daniel Gabarró al llibre que teniu a les mans.

Ho vam entendre molt clarament durant la pandèmia, quan el coronavirus ens va recordar el gran valor de l'escola i els mestres. Vam sortir als balcons a aplaudir els professionals sanitaris, però tinc la impressió que ens va quedar pendent un aplaudiment col·lectiu als docents. Un reconei-

xement als milers de professors i mestres que van mantenir el vincle amb els alumnes, enmig d'una situació insòlita, i que continuen sostenint el dia a dia a les aules.

I és que vivim en una emergència educativa, reconeix Daniel Gabarró, amb resultats preocupants, aules i docents desbordats, alumnes desanimats i famílies desorientades. I en aquest context, es reivindiquen els grans pactes, les reformes estructurals, els recursos que falten i aquell pla de país per a l'educació que tant necessitem. Però, mentrestant, cada matí s'obren les portes de les escoles i els instituts i comença una classe. I Daniel Gabarró ens proposa posar fil a l'agulla. I aquí és on, per mi, aquest llibre és especialment valuós.

Gabarró reconeix que no és al seu abast solucionar la crisi educativa. Però fa una cosa més modesta i alhora ambiciosa: busca el marge d'acció que encara tenim. Hi ha problemes estructurals que un docent no pot resoldre, però això no vol dir que dins d'aquella aula no puguin passar coses extraordinàries.

El llibre «L'educació en emergència» posa el focus en una missió essencial: salvar els alumnes de la **ignorància**, de l'**avorriment**, del **sense sentit**, de la **pèrdua de temps i de vida**, del **desànim** i de l'**apatia**, per convertir-los en protagonistes actius i responsables del seu aprenentatge. Gabarró en diu: **passar de la passivitat a l'autocompromís**. Intento recordar quan vaig viure aquest clic en la meva etapa d'estudiant. Recordo sobretot les classes de filosofia i de biologia. De cop i volta vaig descobrir el gust pel saber, en volia més, no perquè ningú m'anés al darrere. Perquè el saber m'obria la ment i em llaurava un futur cap a alguna banda.

És fonamental que l'alumne entengui que no va a l'escola simplement perquè algú li ensenyi. Hi va a aprendre. El docent pot explicar, orientar, corregir, posar límits, preparar activitats, oferir recursos i acompanyar. Però hi ha una cosa que no pot fer: **aprendre en lloc de l'alumne**, assevera Gabarró. I responsabilitzar no és abandonar, ni culpabilitzar, ni dir-li a un infant o a un adolescent: «Espavila't». És ajudar-lo a descobrir què depèn d'ell: què vol aprendre, què pot canviar, què pot intentar i quina ajuda necessita. És confiar prou en ell per no fer en lloc seu allò que només ell pot fer.

Hi ha una història del llibre que m'ha colpit especialment: la d'un alumne que era expulsat de classe una vegada i una altra. Els adults li podien repetir què feia malament i com s'havia de comportar. Però el canvi no va arribar des de fora. Va començar quan va ser capaç de mirar-se i preguntar-se: «Jo voldria viure amb algú com jo?». A partir d'aquí, la pregunta ja no era només què esperaven els adults d'ell, sinó qui volia ser ell.

Aquest és un dels moments més potents del llibre. Perquè educar també deu ser això: **acompanyar algú fins al punt que pugui començar a agafar el timó de la seva vida**. I m'agrada que aquesta responsabilitat no recaigui només en l'alumne. Si volem que els nois i noies assumeixin la seva part, els adults també hem d'assumir la nostra. El docent ha de fer visible què s'està intentant aprendre, per què val la pena aprendre-ho i oferir eines per aconseguir-ho. I les propostes no s'acaben a la porta de l'escola. Gabarró les trasllada també a casa. Les famílies podem ajudar, escoltar, buscar recursos, posar límits i organitzar-nos amb els fills. Però tampoc podem aprendre per ells.

Aquesta responsabilitat compartida és, per mi, un dels punts forts del llibre. L'altre és que no es queda en el diagnòstic. Gabarró assenyala alguns dels punts febles del nostre sistema educatiu i fa propostes que poden generar acord, discrepància i, espero, debat. És contundent quan parla d'exigència, d'avaluació o de la possibilitat de repetir. Suspendre ha de poder significar, senzillament i honestament, que un aprenentatge encara no s'ha assolit. I repetir, en alguns casos, pot ser una opció educativa, sempre que no vulgui dir tornar a fer exactament el mateix. **Ajudar no pot voler dir abaixar les expectatives**, defensa Gabarró sense complexos. Perquè, massa sovint, qui parteix de més enrere és qui més necessita que l'escola confiï en les seves possibilitats.

I hi ha una cosa que es percep i s'agraeix en totes aquestes pàgines: l'experiència del Daniel Gabarró com a docent. Es veu en els alumnes que hi apareixen, amb història, dificultats i possibilitats. I es veu en el mestre que observa, prova, s'equivoca, rectifica, empatitza i continua preguntant-se què pot fer millor. Sobretot, es nota que estima la professió docent i els seus alumnes.

L'educació en emergència conté dotze eines pràctiques per portar a l'aula i a casa, però jo diria que conté sobretot una invitació: deixar de mirar només tot allò que no podem canviar i preguntar-nos què sí que depèn de nosaltres. De l'alumne. Del docent. De les famílies. De l'administració. I també de la societat. Sense confondre responsabilitats. Sense demanar a l'escola que resolgui problemes que són de tots. Sense abaixar les expectatives dels nostres infants i joves.

Aquí, just aquí, encara tenim marge d'acció. Aquest

llibre ens ajuda a identificar-lo i ens dona eines per aprofitar-lo. Quan acabis aquest llibre, benvolgut lector o lectora, pensa què hi pots fer tu, i fes-ho!

Elisabet Pedrosa

Directora i presentadora de «L'ofici d'educar», de Catalunya Ràdio

PART I

QUÈ ESTÀ PASSANT?

L'EDUCACIÓ ESTÀ EN CRISI

L'educació està en crisi. Fa aigües. Es dessagna.
I les solucions de fons no estan en mans dels docents.

Des de les nostres aules podem millorar moltes coses, algunes de molt importants. Però no podem resoldre problemes que depenen de decisions polítiques, dels recursos disponibles, de l'organització del sistema educatiu o de transformacions socials molt més àmplies.

Aquest és, precisament, el punt de partida d'aquest llibre.

No pretén salvar l'educació. Ni pot fer-ho ni seria honest prometre-ho. Pretén una cosa més modesta, però també molt valuosa: **ajudar-nos a actuar allà on sí que tenim marge d'acció.**

I, concretament, les eines que trobaràs en aquestes pàgines tenen un propòsit central: **aconseguir que una part significativa de l'alumnat deixi de viure l'aprenentatge de manera passiva i comenci a implicar-s'hi activament.**

Que no vingui simplement a l'escola esperant que algú li ensenyi, sinó entenent que ha vingut a aprendre. Que vegi el docent com una ajuda, no com l'única persona responsable del que passa. Que entengui què està intentant aprendre, per què pot ser valuós i que assumeixi com a pròpia la responsabilitat de fer tot el que estigui al seu abast per aconseguir-ho.

A això, en aquest llibre, ho anomenaré **auto-compromís**.

L'autocompromís apareix quan l'alumne deixa de pensar només «m'obliguen a estudiar» i comença a poder dir: «aquest aprenentatge és meu; ningú no pot fer-lo per mi i jo assumeixo la part de responsabilitat que em correspon».

Naturalment, no aconseguirem aquest canvi amb tothom. No existeix cap eina educativa que funcioni sempre, amb qualsevol persona i en qualsevol context. Seria absurd prometre resultats universals.

Però això no treu importància al que sí que podem aconseguir. Per a l'infant o adolescent que fa aquest pas, el canvi pot ser enorme. Pot deixar de viure l'escola com un lloc on l'obliguen a fer coses i començar a veure-la com un espai que li ofereix coneixements, recursos i oportunitats per comprendre millor el món, créixer i construir el seu futur.

Ara bé, encara que aconseguíssim aquest canvi en una part important del nostre alumnat, **els problemes estructurals continuarien existint**.

Continuaria faltant atenció suficient a la diversitat si no hi ha prou recursos, continuaríem tenint problemes de

finançament, de burocràcia, d'estabilitat dels equips docents o d'autoritat professional.

Aconseguir que més alumnes aprenguin activament pot millorar molt una aula i pot canviar trajectòries personals, però no transforma per si sol el sistema educatiu. Aquesta distinció és important.

Aquest llibre no confon allò que podem fer des de l'aula amb allò que necessita canvis socials, polítics i estructurals. El que intenta és una cosa més concreta: **contenir una part de l'hemorràgia mentre reclamem i esperem els canvis de fons que l'escola necessita.**

Per això la idea central del llibre és aquesta: **No podem resoldre tota la crisi educativa, però tenim marge d'acció. I aquest llibre vol ajudar-nos a utilitzar-lo.**

Abans d'entrar en les eines pràctiques, però, necessitem entendre què estem intentant contenir.

Per això començaré exposant **els problemes que, des de la meua perspectiva, són especialment greus en l'educació actual a Catalunya.**

No pretenc que la llista sigui definitiva ni indiscutible. És la meua lectura de la situació. T'animo a llegir-la críticament, a discrepar-hi i a afegir o treure allò que creguis convenient.

Però crec que, vistos en conjunt, aquests nou problemes dibuixen amb prou claredat una escola en situació d'emergència.

1. ATENCIÓ INSUFICIENT A LA DIVERSITAT

Aquest és, des del meu punt de vista, el problema més greu del sistema educatiu actual.

En una mateixa aula podem trobar alumnat amb autisme, altes capacitats, dificultats cognitives, problemes greus de conducta, dificultats emocionals, nivells acadèmics molt diferents o que encara no domina prou les llengües d'aprenentatge.

La diversitat no és el problema.

El problema és voler atendre realitats enormement diferents sense els recursos necessaris i, massa sovint, deixant un únic docent al davant de tot plegat.

Sovint es parla de les ràtios com si fossin el problema central. Naturalment que importen. Però, des de la meua experiència, **la complexitat del grup i els suports disponibles importen més que el nombre brut d'alumnes.**

Una aula de vint-i-cinc alumnes relativament autònoms, amb nivells acadèmics semblants i sense grans necessitats específiques no té res a veure amb una aula amb el mateix nombre d'alumnes on conviuen necessitats educatives molt diverses i no hi ha prou professionals per atendre-les.

La ràtio és la mateixa. La realitat educativa, no.

Quan això passa, el docent intenta arribar a tothom, però massa sovint no pot. I el problema no afecta només qui necessita més suport.

Perd l'alumnat que necessita una atenció específica, perquè no rep tota l'ajuda que requereix. Perd també la resta

del grup, perquè una part important del temps i de l'energia de l'aula es dedica a gestionar necessitats que requeririen més recursos. I perd el professorat, que treballa amb la sensació permanent de no arribar a tot, encara que s'hi deixi la pell.

El resultat acostuma a ser menys temps real d'aprenentatge, més tensió i més frustració. **Des de la meva experiència, aquesta és també una de les situacions que més desgast genera en el professorat i que més dificulta l'aprenentatge.**

Ho vaig viure especialment en una escola on vaig treballar durant uns anys. La diversitat era enorme i els recursos per atendre-la, insuficients. Quan una part de l'alumnat arribava a sisè de primària, els resultats acadèmics mostraven que encara no havia assolit aprenentatges propis del curs: en aspectes com la comprensió lectora, la velocitat lectora o la resolució de problemes matemàtics bàsics, podia superar proves corresponents aproximadament a quart de primària, però no les de sisè.

Això no significava que aquell alumnat no pogués aprendre ni que el professorat no treballés. Significava que, durant anys, havíem intentat donar resposta a necessitats molt diferents amb recursos insuficients, i una part de l'alumnat havia anat acumulant mancances.

I no crec que aquella escola fos una excepció.

Per això em costa acceptar determinats discursos sobre la inclusió quan no van acompanyats dels recursos necessaris per fer-la possible. Posar tot l'alumnat dins de la mateixa aula no garanteix, per si sol, que tothom estigui rebent l'atenció educativa que necessita.

La inclusió exigeix poder donar els suports adequats,

amb la intensitat necessària i durant el temps que cada infant o adolescent els requereixi.

No podem prometre inclusió sense posar-hi els recursos per atendre-la. És mentir. No és inclusió: és negligència de l'administració educativa que pateixen l'alumnat i els docents.

2. FINANÇAMENT I TEMPS LECTIU: GARANTIR LES MATEIXES OPORTUNITATS

Una escola de qualitat necessita recursos. Quan el finançament no cobreix les necessitats reals dels centres, no només se'n ressent la qualitat educativa: també poden augmentar les diferències entre escoles.

Ho he viscut de primera mà.

Durant quinze anys vaig treballar a l'escola Pompeu Fabra de Barcelona, un centre públic d'infantil i primària on les aportacions econòmiques de les famílies ens permetien sostenir una part de la metodologia educativa que aplicàvem. Teníem accés a fotocòpies, material plàstic, material de laboratori i altres recursos que ens permetien plantejar determinades activitats.

Més endavant vaig treballar en una escola d'alta complexitat on la realitat era molt diferent. Allà moltes famílies tenien dificultats per fer aportacions econòmiques i, en alguns casos, fins i tot per comprar els llibres dels seus fills. Ens faltava material tan elemental com cartolines, punxons, tisores, cola, plastilina o fotocòpies.

Recordo especialment una limitació que em desesperava: tenia dret a fer 250 fotocòpies al mes. Moltes vegades

les havia exhaurit durant la primera setmana i encara quedaven tres setmanes de classe. A partir d'aquí tocava espavilar-se: redissenyar activitats, reutilitzar materials o, directament, renunciar a propostes que haurien estat útils perquè no podíem assumir-ne el cost.

La diferència econòmica entre aquells dos centres implicava també una diferència pedagògica. En un lloc podíem fer determinades coses perquè disposàvem dels recursos; en l'altre, no.

I aquí hi ha una qüestió que em sembla important aclarir: **el problema no és que les famílies que poden i volen contribuir econòmicament a l'escola ho facin**. És perfectament comprensible que vulguin ajudar a millorar l'educació dels seus fills.

El problema apareix quan el sistema necessita aquestes aportacions perquè el centre pugui disposar de recursos que haurien de formar part d'una educació adequadament finançada.

Si una escola pot oferir més materials, més activitats o més possibilitats pedagògiques gràcies als diners que poden aportar les famílies, hem de fer-nos una pregunta incòmoda:

Pot una escola oferir realment les mateixes oportunitats si una part dels seus recursos depèn de la capacitat econòmica de les famílies?

Escolaritzar un infant comporta costos. Materials, llibres, sortides, activitats, dispositius o altres recursos costen diners. I quan aquests costos no estan prou coberts pel sistema, acaben recaient, en un grau o un altre, sobre les famílies.

Quan una família no els pot assumir, el problema no

desapareix: **una part del preu l'acaba pagant educativament l'infant.**

I això és especialment greu perquè l'escola hauria d'intentar compensar les desigualtats d'origen, no amplificar-les.

No es tracta que tots els centres gastin exactament els mateixos diners ni que necessitin els mateixos recursos. Una escola amb més complexitat pot necessitar, precisament, més inversió.

La qüestió és una altra: **cap centre hauria de dependre de la renda de les famílies per poder oferir els recursos educatius que el seu alumnat necessita.**

Però els diners no són l'únic recurs que importa.

També importa el temps.

I aquí apareix una altra diferència que em sembla difícil de justificar.

Actualment, a Catalunya, l'alumnat de primària de l'escola concertada fa, de manera generalitzada, sis hores diàries de classe, mentre que a la gran majoria de centres públics l'horari lectiu és de cinc hores diàries. La sisena hora es manté només en determinats centres públics, especialment en escoles d'alta complexitat i en alguns altres centres amb situacions específiques.

Una hora pot semblar poca cosa.

Però una hora diària acumulada durant sis cursos de primària és moltíssim temps.

Si mantenim aquesta diferència durant tota l'etapa, l'alumnat que fa sis hores diàries acumula, al final de primària, aproximadament **l'equivalent a un curs lectiu addicional** respecte de qui en fa cinc.

Aleshores la pregunta és inevitable:

Com podem esperar resultats semblants si no oferim el mateix temps d'aprenentatge?

No dic que més hores garanteixin automàticament més aprenentatge. Una hora mal aprofitada continua sent una hora mal aprofitada.

Però el temps disponible és un recurs educatiu. Permet llegir més, practicar més, treballar llengües, matemàtiques, ciències, art, educació física o dedicar més estona a l'alumnat que necessita suport.

Per això crec que aquesta diferència s'hauria de corregir.

Si volem un sistema que ofereixi oportunitats educatives comparables, **l'alumnat de la pública hauria de poder disposar del mateix temps lectiu que l'alumnat de la concertada**, amb el finançament necessari perquè això sigui possible.

Aquesta no hauria de ser una guerra entre escola pública i escola concertada.

Totes dues escolaritzen infants i adolescents i reben recursos públics. El que ens hauria d'importar és que el tipus de centre on estudia una criatura no determini que disposi sistemàticament de més o menys temps, recursos o oportunitats per aprendre.

No necessitem escoles de primera i escoles de segona.

Necessitem escoles de primera per a tothom.

Per tant, la pregunta de fons no és només quant financem cada centre, sinó també **quines condicions reals d'aprenentatge garantim a tot l'alumnat**.

Recursos suficients, independentment de la renda de les famílies.

I temps lectiu suficient, independentment del tipus de centre on s'escolaritzi.

3. DIFICULTAT PER SUSPENDRE QUAN NO S'HA APRÈS

Suspendre no és un càstig. Hauria de ser, sobretot, una informació: **aquest aprenentatge encara no s'ha assolit.**

Aquesta distinció em sembla fonamental perquè l'objectiu no és suspendre ningú. L'objectiu és que l'alumnat aprengui. Però, si un aprenentatge encara no s'ha assolit, l'avaluació ha de poder dir-ho amb honestedat.

Una cosa és valorar l'esforç, l'actitud, la constància o la implicació d'una persona. Tot això és important i mereix ser reconegut. Una altra cosa és determinar si ha après allò que havia d'aprendre.

Un alumne pot haver-se esforçat molt i, tot i això, no dominar encara determinats continguts o procediments. També pot passar el contrari: pot haver fet relativament poc esforç i, tanmateix, demostrar que domina perfectament allò que estem avaluant.

Per això em preocupa que, massa sovint, suspendre s'hagi convertit en una decisió que costa prendre fins i tot quan els aprenentatges previstos no s'han assolit.

Aprovar hauria de significar que podem certificar que s'ha après allò que aquella qualificació diu que s'ha après.

Imaginem, salvant totes les distàncies, una persona que estudia medicina i vol ser cirurgiana. Té una actitud magnífica, és responsable, s'hi esforça i tracta tothom amb respecte, però encara no sap operar amb seguretat. L'apro-

varíem com a cirurgiana simplement perquè s'hi ha esforçat molt?

Evidentment que no.

No perquè vulguem castigar-la, sinó precisament perquè respectem la importància del que està aprenent i les conseqüències que tindria certificar una competència que encara no domina.

Amb l'escola passa una cosa semblant. Si una qualificació afirma que un aprenentatge s'ha assolit quan no és així, no estem ajudant l'alumnat. Estem amagant una informació que necessita per saber on és i què li falta.

Pensem, per exemple, en un infant que acaba un curs sense comprendre prou bé el que llegeix. Passa al curs següent, on els textos són més complexos, les instruccions més llargues i es dona per suposada una comprensió que encara no té. Passar de curs no fa desaparèixer automàticament allò que no s'ha après. Si no intervenim sobre aquella dificultat, és molt probable que continuï arrossegant-la i que cada vegada li costi més seguir els nous aprenentatges.

Però els aprenentatges escolars tampoc són només cognitius.

Educar no consisteix únicament a saber coses. També implica **saber fer-les** i aprendre determinades maneres de **relacionar-nos i conviure**.

Una persona pot dominar perfectament la resolució de problemes matemàtics i, al mateix temps, insultar, humiliar o maltractar sistemàticament els companys o els docents. En aquest cas ha adquirit uns sabers matemàtics, però n'hi ha d'altres, relacionats amb la convivència i el respecte, que encara no ha assolit.

Això no significa que hàgim de castigar una mala

conducta abaixant arbitràriament la nota de matemàtiques. Cal distingir les coses. Però aquí hi ha una pregunta que em continua incomodant i sobre la qual no tinc una resposta definitiva: **podem considerar completament assolit l'aprenentatge escolar d'una persona que domina els continguts acadèmics, però, dins l'espai educatiu, maltracta sistemàticament els altres?**

Fa molts anys aquesta pregunta em va portar a prendre una decisió discutible. Tenia una alumna de sisè que obtenia excel·lents pràcticament en tot, però tiranitzava i maltractava psicològicament un grup de companyes. Vaig decidir no aprovar-la de cap assignatura fins que afrontés també aquella conducta. El missatge que li vaig transmetre era: «Si a l'escola no saps relacionar-te respectant els altres, encara hi ha una part important del teu aprenentatge que no considero acabada.»

La situació va ser molt tensa. Ella i la família hi van protestar, i jo vaig mantenir la decisió amb el suport de l'equip directiu, el claustre i Inspecció. Anys després me la vaig trobar en un autobús. El primer que em va dir va ser: «Ja t'he perdonat. I ara entenc per què ho vas fer. Gràcies.»

No explico aquesta història per convertir aquella decisió en una recepta ni per afirmar que va ser adequada. Tampoc no tinc clar que avui la plantegés exactament de la mateixa manera. **La pregunta, però, continua semblant-me legítima:** què significa realment haver après quan educar no consisteix només a saber coses, sinó també a saber fer i a saber conviure?

L'escola ha d'ajudar a formar persones que **sàpiguen**, que **sàpiguen fer** i que siguin capaces de posar tot això en

joc d'una manera compatible amb la **convivència** i la dignitat dels altres.

Ho deixo aquí perquè el tema em sembla fonamental i no el vull amagar.

Per això avaluar també significa tenir la capacitat de dir:

«Encara no.»

Encara no ho has après, encara no ho domines, encara hi hem de treballar.

Aquest «encara» és important.

No diu: «No pots.» Diu: «No hi has arribat encara.»

No suspenem ningú per fer-li la vida impossible ni per deixar clar qui mana. Si una avaluació mostra que falta un aprenentatge, la nostra feina és ajudar la persona a veure què li falta i, sempre que sigui possible, donar-li eines, temps, suport i oportunitats perquè pugui assolir-lo.

Això és molt diferent d'humiliar, castigar o etiquetar.

Dir la veritat sobre allò que una persona encara no sap és compatible amb confiar plenament que ho pot arribar a aprendre. De fet, sovint és justament el contrari de renunciar-hi.

No exigir a una persona allò que encara pot arribar a aprendre no és protegir-la. És renunciar massa aviat a les seves possibilitats.

I aquesta honestedat beneficia l'alumnat, perquè sap on és i què necessita millorar. Però també beneficia la societat: quan el sistema educatiu certifica uns aprenentatges, hauríem de poder confiar que aquella certificació significa alguna cosa.

No necessitem més suspensos. Necessitem més aprenentatge.

I, precisament per això, necessitem una avaluació que

sigui capaç de dir amb honestat tant «**sí, ja ho has après**» com «**encara no**».

4. DIFICULTAT PER FER REPETIR QUAN POT SER BENEFICIÓS

Suspendre i repetir no són el mateix.

Suspendre informa que determinats aprenentatges encara no s'han assolit. Repetir és una decisió educativa diferent: significa donar més temps abans de continuar avançant. I, naturalment, repetir no sempre serà la millor opció.

Hi haurà alumnes per als quals repetir no aportarà gaire i que necessitaran altres suports, una intervenció diferent o una manera diferent d'aprendre. Però també hi ha casos en què disposar d'un any més pot ser útil.

Un alumne pot arribar al final de curs amb mancances importants en lectura, escriptura o matemàtiques. Pot haver viscut un any familiarment complicat, haver-se incorporat tard al sistema educatiu, necessitar consolidar les llengües d'aprenentatge o requerir més temps per adquirir les bases necessàries per afrontar l'etapa següent.

En situacions així, passar de curs no és necessàriament avançar. De vegades pot significar entrar en el curs següent amb unes mancances encara més difícils de compensar.

Per això em sembla un error dificultar la repetició fins al punt que deixi de poder-se considerar, amb criteri professional, com una possible eina educativa.

La pregunta no hauria de ser: «**Repetir és bo o dolent?**», sinó: «**Què necessita aquest alumne concret per tenir més possibilitats d'aprendre?**»

Si la millor opció és passar de curs amb determinats suports, endavant.

Però si, en un cas concret, disposar d'un any més pot permetre consolidar aprenentatges, adquirir més seguretat, superar dificultats importants o afrontar l'etapa següent amb una base més sòlida, no veig cap motiu pedagògic per descartar aquesta possibilitat per sistema.

Ara bé, hi ha una condició que em sembla fonamental: **repetir no hauria de significar fer un altre cop exactament el mateix.**

Si un alumne repeteix, alguna cosa ha de canviar: potser necessita més suport, una intervenció diferent, una altra manera d'ensenyar-li determinats continguts, més temps per consolidar-los o unes circumstàncies personals que ara li permetin aprofitar millor aquell curs.

Si res no canvia, repetir pot acabar sent simplement tornar a passar pel mateix lloc esperant un resultat diferent.

Per això no entenc la repetició com un càstig ni com una recepta general. La veig com una possibilitat que, en alguns casos, pot ser beneficiosa.

Avançar de curs no sempre significa progressar. De vegades, donar més temps també pot ser una manera d'ajudar.

5. POCA AUTONOMIA I POCA AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES

No és el mateix educar en una escola rural que en un centre d'un barri molt vulnerable o en una escola situada en una zona de renda alta. Els contextos són diferents, l'alumnat és diferent i les necessitats també.

Per això em sembla lògic que els centres tinguin un marge ampli per decidir com s'organitzen, com distribueixen els recursos, quines metodologies utilitzen i com ensenyen.

Els professionals que treballen cada dia amb aquell alumnat coneixen de primera mà les dificultats del centre, els recursos disponibles i les necessitats que apareixen a les aules. Si els considerem professionals, els hem de donar prou autonomia per prendre decisions.

Per això defenso una autonomia pedagògica molt més gran. Un centre hauria de poder decidir, per exemple, si convé ajuntar grups o dividir-los; treballar amb grups molt petits o, en altres activitats, amb grups més grans; reorganitzar cursos o cicles; o dedicar temporalment moltes més hores a una àrea i menys a una altra si considera que així l'alumnat aprendrà més.

Ara bé, **com més autonomia, més important és comprovar si les decisions que prenem funcionen.**

La pregunta és molt simple: **l'alumnat ha après?**

Si una escola ha augmentat les hores de matemàtiques, n'ha reduït temporalment les d'una altra àrea, ha agrupat l'alumnat d'una manera diferent o ha introduït una metodologia nova, hauríem de poder observar què ha passat després: d'on partia l'alumnat, quant ha progressat, què domina ara que abans no dominava i on continuen les dificultats.

L'autonomia ens permet decidir com ensenyar; l'avaluació ens permet saber si allò que hem decidit està ajudant l'alumnat a aprendre.

Perquè això sigui possible, crec que l'administració educativa té dues responsabilitats importants.

La primera és definir amb molta més claredat **què hauria d'haver après l'alumnat en acabar cada curs o etapa.**

Els objectius haurien de ser prou concrets perquè puguem saber si s'han assolit. No només formulacions generals com «desenvolupar la competència matemàtica» o «millorar la resolució de problemes», sinó aprenentatges observables i avaluables.

Seguint la lògica dels objectius SMART —que la mateixa Generalitat recomana a través de la seva Escola d'Administració Pública—, haurien de ser concrets, mesurables, assolibles, rellevants i situats en un moment determinat.

Posem un exemple.

A finals de segon de primària, l'alumnat hauria de saber resoldre correctament un mínim de set problemes de cada deu de suma i resta —set podria indicar un rendiment adequat; vuit, notable; nou o deu, excel·lent— amb nombres fins al 999.

Però no n'hi ha prou que arribi al resultat. Hauria de ser capaç de diferenciar què demana l'enunciat; identificar les dades explicatives —si parlem de gallines, llibres o pilotes—, les dades numèriques —si són 30, 412 o 98— i les dades simbòliques —si una quantitat representa una part o una totalitat dins del problema—; representar aquestes relacions en un esquema; deduir, a partir d'aquest esquema, quina operació cal fer —si tenim dues o més parts i ens demanen el total, sumar; si tenim una part i el total i ens demanen l'altra part, restar—; fer correctament l'operació; escriure la resposta i, finalment, comprovar si el resultat té sentit: si buscàvem una part, hauria de ser infe-

rior al total; si buscàvem el total, hauria de ser superior a cadascuna de les parts.

Aleshores l'avaluació no ens diria només si l'alumne ha encertat o s'ha equivocat. Ens permetria detectar **en quin punt exacte del procés apareix la dificultat**.

No entén l'enunciat? No identifica les dades numèriques? Les explicatives? Les simbòliques? No sap relacionar les parts amb el total? Escull malament l'operació? S'equivoca en el càlcul? No sap expressar correctament la resposta? No és capaç de valorar si el resultat és lògic?

Aquesta informació és molt més útil que limitar-nos a dir: «No sap resoldre problemes.»

Saber en quin punt exacte s'encalla ens permet intervenir millor.

Per això crec que l'administració hauria de definir amb molta claredat quins aprenentatges essencials s'espera que s'hagin assolit en cada moment i com s'avaluaran.

I aquí faig una proposta que sé que pot generar debat: **si l'administració estableix una prova per certificar que aquests aprenentatges essencials s'han assolit, el resultat d'aquesta prova hauria de tenir conseqüències acadèmiques.**

Si un alumne encara no ha assolit allò que considerem imprescindible per aprovar una assignatura, la prova ha de poder dir-ho.

Naturalment, això no significa convertir una única prova en una sentència definitiva. Hi ha d'haver suport, possibilitats de recuperació i noves oportunitats per demostrar l'aprenentatge. Però una prova de certificació que no certifica res perd bona part del sentit.

La segona responsabilitat de l'administració seria, per

tant, disposar de proves externes prou bones per comprovar si aquests aprenentatges s'han assolit.

No per elaborar rànquings simplistes ni per castigar centres que treballen en entorns més difícils, sinó per obtenir informació útil.

Un centre pot tenir resultats finals més baixos que un altre i, tanmateix, haver aconseguit un progrés extraordinari perquè partia d'una situació molt més complexa. Per això no hauríem de mirar només el resultat brut, sinó també el punt de partida i l'evolució de l'alumnat.

Com més autonomia donem als centres, més necessari és saber si les decisions que prenen ajuden realment l'alumnat a aprendre.

La idea, al capdavant, és molt senzilla: **l'administració hauria de definir amb precisió què ha d'aprendre l'alumnat i comprovar si ho ha après; els professionals haurien de tenir molt més marge per decidir com aconseguir-ho.**

Des de la meua perspectiva, actualment tenim massa poc de totes dues coses: **poca autonomia real i una avaluació dels aprenentatges encara insuficient.**

6. DIFICULTAT PER CONSTRUIR EQUIPS DOCENTS ESTABLES

Però l'autonomia d'un centre serveix de poc si no hi ha un equip capaç de sostenir un projecte en el temps.

Un projecte educatiu necessita anys. Necessita persones que el coneguin, el comparteixin, el revisin, el discuteixin i el facin créixer. Quan els equips docents

canvien contínuament, construir una cultura de centre sòlida esdevé molt difícil.

Imaginem una escola que ha acordat una manera determinada d'ensenyar a llegir, d'abordar els conflictes, d'avaluar o de treballar les matemàtiques. Si cada setembre arriba una part important de professorat nou, cal tornar a explicar els criteris, formar les persones que s'incorporen, reconstruir relacions i aconseguir que tothom entengui el projecte.

I quan finalment l'equip comença a funcionar de manera cohesionada, pot arribar un nou curs i tornar a començar el procés. Així és molt difícil construir res a llarg termini.

Perquè una escola no és només un edifici, un currículum i una plantilla de professionals. **També és una cultura compartida.** És una manera d'entendre l'educació, de relacionar-se amb les famílies, d'acompanyar l'alumnat, d'afrontar els conflictes i de prendre decisions pedagògiques. I aquesta cultura no es crea en sis mesos.

Sense aquesta continuïtat, massa projectes acaben depenent de persones concretes, es debiliten quan aquestes marxen o, directament, es converteixen en una quimera.

Per això els centres necessiten estabilitat suficient i capacitat per construir equips cohesionats que puguin sostenir un projecte educatiu al llarg del temps.

7. DOMINI INSUFICIENT DEL CATALÀ EN ACABAR L'ESCOLARITAT

Un alumne que acaba l'escolaritat obligatòria a Catalunya

hauria de poder expressar-se amb plena competència tant en català com en castellà.

I això no sempre passa.

Des de la meva experiència, hi ha centres on el domini del català és clarament insuficient de manera sistemàtica. Fins i tot hi ha alumnes que arriben a l'escola dominant-lo i que, amb els anys, l'acaben utilitzant molt menys perquè el castellà es converteix, de fet, en la llengua habitual de relació.

Això és un problema per al país, però també per a l'alumnat, especialment per als infants i adolescents que tenen poc contacte amb el català fora de l'escola.

Pensem, per exemple, en un alumne que viu en un entorn familiar i social completament castellanoparlant. Si durant els anys d'escolarització l'escola no li garanteix una exposició suficient al català ni prou oportunitats per parlar-lo amb seguretat i fluïdesa, pot acabar l'etapa obligatòria sense dominar plenament una llengua que forma part de la societat on viu.

I, en alguns casos, **l'escola pot ser l'únic espai que li garanteixi una exposició continuada al català.**

Això pot afectar les seves oportunitats futures, la seva autonomia i la capacitat de participar amb plena normalitat en tots els espais socials, educatius, culturals o professionals on aquesta llengua és present.

Però hi ha encara una altra dimensió que em sembla especialment important per a l'alumnat més vulnerable: **el català també pot ser una eina de pertinença i de protecció davant algunes formes d'exclusió.**

Un infant o adolescent amb família d'origen estranger pot trobar-se, al llarg de la vida, amb discursos que qüesti-

onin si és realment «d'aquí»: «No t'integres», «no formes part d'aquest país», «aquesta no és casa teva».

Dominar el català no farà desaparèixer el racisme, la xenofòbia ni els prejudicis. Seria ingenu afirmar-ho. Però sí que pot eliminar una barrera i deixar sense una de les excuses que algunes persones utilitzen per qüestionar la pertinença d'algú.

Una persona jove que pot estudiar, treballar, pensar, relacionar-se i expressar-se plenament en català disposa d'una eina més per afirmar: **«Jo també formo part d'aquí.»**

Això és especialment important per a qui parteix d'una situació social més vulnerable.

Per tant, el domini insuficient del català no és només una qüestió lingüística o identitària. **També és una qüestió d'igualtat d'oportunitats, de cohesió, de pertinença i de protecció davant algunes formes d'exclusió.**

I això no implica escollir entre llengües. L'objectiu no és que l'alumnat domini el català en lloc del castellà, sinó que acabi l'escolaritat amb un domini alt de totes dues llengües i, sempre que sigui possible, d'altres que també formin part de la seva vida.

Quan una família ja transmet el català a casa, l'escola se suma a una exposició que ja existeix. Però per a molts altres infants i adolescents l'escola és la principal porta d'entrada a aquesta llengua. Si aquesta porta no funciona, qui en surt més perjudicat és precisament qui té menys oportunitats d'aprendre-la fora.

Més endavant tornaré sobre aquesta qüestió i proposaré algunes eines que poden ajudar des de l'aula. Però convé deixar-ho clar des d'ara: **aquest problema no es**

resoldrà només amb iniciatives individuals dels docents. Necessita també decisions, recursos i canvis sistèmics que s'han de prendre des dels àmbits de govern.

8. EXCÉS DE BUROCRÀCIA I PÈRDUA DE CONFIANÇA PROFESSIONAL

La funció principal d'un docent és ensenyar.

Naturalment, qualsevol sistema educatiu necessita documentació, coordinació, registres, protocols i procediments. El problema apareix quan tot això creix fins al punt d'ocupar una part desproporcionada del temps i de l'energia del professorat.

Cada hora dedicada a omplir documentació que no aporta un valor clar és una hora que no dediquem a preparar millor una classe, revisar una activitat, parlar amb un alumne, coordinar-nos amb un company, atendre una família que necessita suport o pensar com ensenyar millor.

Però el problema no és només la quantitat de burocràcia. També em preocupa la cultura que sovint l'acompanya.

Des de la meva experiència, cada vegada més decisions quotidianes es regulen amb protocols, autoritzacions i procediments que semblen néixer més de la por que de la confiança: por d'una reclamació, d'una denúncia o que passi alguna cosa i ningú no vulgui assumir-ne la responsabilitat.

Naturalment que cal protegir l'alumnat i establir normes clares. Però intentar eliminar qualsevol risc també té un cost: el sistema es torna més rígid i els professionals van perdent marge per aplicar el seu propi criteri.

I aquí apareix una contradicció important. Demanem

als docents que prenguin centenars de decisions cada setmana, que gestionin grups complexos, que detectin necessitats, que resolguin conflictes i que assumeixin una responsabilitat enorme sobre l'alumnat. Però, al mateix temps, cada vegada els deixem menys marge per decidir.

El resultat és una combinació força absurda: **molta responsabilitat i poca confiança professional.**

Ara bé, confiar en els professionals no significa dir-los que facin el que vulguin. Significa reconèixer que tenen formació, experiència i responsabilitat per prendre decisions dins del seu àmbit, i que aquestes decisions després es poden revisar a la llum dels resultats.

Això connecta directament amb el que hem vist abans sobre autonomia i avaluació. Si demanem responsabilitat, hem de donar marge. I si donem marge, també hem de mirar què passa posteriorment.

No es tracta d'eliminar tota la burocràcia ni tots els protocols. Es tracta de distingir quins són realment necessaris i quins s'han convertit en soroll, en mecanismes de protecció administrativa o, directament, en obstacles per fer bé la feina.

Perquè la burocràcia no només consumeix temps. També transmet un missatge sobre fins a quin punt el sistema confia en el criteri dels seus professionals.

La burocràcia hauria d'estar al servei de l'educació. No l'educació al servei de la burocràcia.

9. DEBILITAMENT DE L'AUTORITAT DOCENT

Molt relacionat amb la pèrdua de confiança professional hi ha un altre problema important: el debilitament de l'autoritat docent.

Autoritat no significa autoritarisme, i disciplina no significa humiliació, por, ni obediència cega. L'autoritat que necessita un docent és la capacitat legítima de posar límits, sostenir unes normes bàsiques de convivència i garantir un espai on sigui possible aprendre.

Això implica poder demanar silenci quan cal, exigir respecte, intervenir davant d'una agressió o actuar quan una conducta impedeix que la resta del grup pugui treballar.

Si una classe s'ha d'interrompre contínuament per reclamar atenció, silenci o respecte, l'aprenentatge es deteriora. I no només el de qui interromp, sinó també el de totes les persones que intenten seguir la classe.

Aquest punt em sembla fonamental: **protegir l'autoritat docent no és protegir el professorat per damunt de l'alumnat. És protegir el dret de tot l'alumnat a aprendre i a ser respectat, i el dret del docent a ensenyar i a ser, alhora, respectat.**

Això implica també que els actes tinguin conseqüències. Si un alumne insulta repetidament un company, agredeix algú, falta greument al respecte a un docent o boicoteja sistemàticament una classe i comprova que pràcticament no passa res, també està aprenent una cosa: que els seus actes poden quedar sense conseqüències.

I aquest és un aprenentatge molt poc educatiu. Les

conseqüències no han de buscar venjança ni humiliació. Han de servir per posar límits, reparar el dany quan sigui possible i ajudar a reconnectar les decisions amb els seus efectes.

Ara bé, l'autoritat del docent difícilment es pot sostenir si el mateix sistema no la protegeix. Quan un professional actua correctament davant d'un conflicte, necessita saber que tindrà el suport de l'equip directiu, d'Inspecció i de l'administració educativa.

Des de la meua experiència, massa sovint he tingut la sensació que, davant d'un conflicte amb una família o d'una reclamació especialment tensa, el sistema prefereix evitar el problema, demanar al docent que cedeixi o fer-lo rectificar encara que els fets no ho justifiquin.

Imaginem el missatge que rep un docent quan posa un límit raonable, una família protesta i, en lloc de sentir-se avalat, és ell qui acaba havent-se de justificar contínuament.

I imaginem també el missatge que rep l'alumnat. Si percep que qualsevol decisió del docent pot quedar desautoritzada tan bon punt hi ha prou pressió, l'autoritat deixa de ser real.

Això no significa que el professorat hagi de tenir sempre la raó. **Els docents també ens equivoquem i hem de respondre quan actuem malament.**

No podem exigir al professorat que mantingui l'ordre, protegeixi la convivència i garanteixi l'aprenentatge si després el deixem sol quan exerceix aquesta responsabilitat.

L'autoritat docent necessita dues coses alhora: reconeixement dins de l'aula i suport fora d'ella.

L'ESCOLA NO ÉS UNA ILLA

Aquesta llista podria ser més llarga. Segurament tu hi afegiries altres problemes; potser discrepes d'alguns dels que he assenyalat o comparteixes el diagnòstic, però creus que les solucions haurien d'anar en una altra direcció.

Perfecte.

No pretenc oferir una veritat definitiva. Aquesta és la meva lectura de la situació. Però crec que els problemes que acabem de veure dibuixen una realitat que ja no podem continuar esquivant: **l'escola viu una situació crítica.**

Una part important d'aquests problemes depèn de decisions polítiques que no poden prendre els docents des de l'aula. Això no significa que siguem impotents. Tenim marge d'acció i aquest llibre se centrarà sobretot a aprofitar-lo: ajudar una part significativa de l'alumnat a passar de la passivitat a l'autocompromís.

Però, abans d'entrar en les eines pràctiques, ens falta ampliar la mirada.

Quan entrem en un centre educatiu, ni l'alumnat ni els

docents deixem la nostra vida a la porta. Hi entrem amb les dificultats econòmiques, els problemes d'habitatge, els conflictes familiars, la salut, les preocupacions i les tensions que travessen la societat.

Per això una part del que passa a les aules no es pot entendre mirant només les aules.

Pensem, per exemple, en l'habitatge. Hi ha infants i adolescents que viuen en pisos sobreocupats, comparteixen habitació amb diverses persones o conviuen amb la tensió permanent de no saber si a final de mes es podrà pagar el lloguer.

Com demanem a una criatura que descansi bé, estudiï amb tranquil·litat o es centri si no té un espai mínim per fer-ho? Això entra cada matí a l'aula. I està íntimament relacionat amb una altra qüestió: els salaris i el model econòmic.

L'economista Miquel Puig ho ha analitzat a *Els salaris de la ira*, on recull dades que mostren com el creixement econòmic de les últimes dècades no s'ha traduït necessàriament en una millora equivalent del poder adquisitiu dels salaris.

Aquesta mateixa preocupació apareix, des d'una perspectiva més àmplia, a l'**Informe Fènix**, publicat el 2026 i elaborat pels economistes Xavier Cuadras Morató, Modest Guinjoan i Miquel Puig, sota la coordinació de Xavier Roig.

L'informe assenyalava una dada especialment significativa: l'any 2000 el PIB per càpita de Catalunya se situava aproximadament sis punts per sobre de la mitjana europea i, vint-i-cinc anys després, se situa uns sis punts per sota. És a dir, Catalunya ha crescut en població i en PIB total, però

ha retrocedit clarament en termes relatius de prosperitat per habitant.

Els autors relacionen aquesta evolució, entre altres factors, amb un model econòmic massa especialitzat en sectors de baixa productivitat i salaris baixos.

I això és important per a l'escola, perquè quan una economia genera moltes feines que no permeten viure amb prou seguretat, les conseqüències no es queden al mercat laboral. Apareixen en l'accés a l'habitatge, en la pobresa, en la pressió sobre els serveis públics i també en la manca de recursos econòmics per finançar-los i, inevitablement, en la vida dels infants.

La pobresa infantil permet veure aquesta realitat amb especial cruesa. Segons l'**Enquesta de condicions de vida 2025 de l'Idescat**, publicada el febrer de 2026, **el 30% dels menors de divuit anys de Catalunya estan en risc de pobresa monetària**. Parlem d'uns **403.500 infants i adolescents**.

Si utilitzem l'indicador AROPE, més ampli perquè incorpora també la privació material i social severa i la baixa intensitat laboral de la llar, el percentatge puja fins al **36,5%**.

Dit d'una manera molt simple: **a Catalunya, tres de cada deu infants i adolescents estan en risc de pobresa, i més d'un de cada tres estan en risc de pobresa o exclusió social**.

Si traslladéssim només el primer percentatge a una aula de vint-i-cinc alumnes, per visualitzar-ne la magnitud, estaríem parlant de set o vuit infants.

Naturalment, la pobresa no es distribueix uniforme-

ment. Hi ha centres on aquesta realitat és molt menys present i d'altres on afecta una part enorme de l'alumnat.

Les expectatives educatives poden ser igual d'altres i el dret a una educació de qualitat ha de ser exactament el mateix. Però **si les necessitats són diferents, els recursos tampoc poden ser necessàriament iguals.**

El mateix passa amb la sanitat i els serveis socials. Quan un infant necessita atenció psicològica, mèdica o social i la resposta tarda mesos, el problema no desapareix mentre espera: la criatura i la família continuen patint, i l'escola rep cada dia una part de les conseqüències.

Massa sovint acabem demanant als centres educatius que gestionin dificultats que també corresponen al sistema sanitari, als serveis socials, a les polítiques d'habitatge o al suport a les famílies.

L'escola no pot substituir tota una societat.

També estem vivint una transformació demogràfica molt profunda. Segons l'Informe Social de Catalunya 2025, gairebé un de cada tres menors de quinze anys té almenys un progenitor nascut fora d'Espanya.

Aquesta dada no és un problema. Descriu una realitat del país que estem construint. El repte és aconseguir que tots aquests infants i adolescents puguin sentir que en formen part plenament. Alguns poden créixer amb la sensació que han d'escollir entre identitats que, per a ells, conviuen amb absoluta naturalitat: ser catalans sense haver de renunciar al seu origen familiar, a la seva religió, al color de la pell o a altres parts de la seva identitat.

I alguns es trobaran amb prejudicis o discursos que qüestionaran si són realment «d'aquí». Això també entra a l'aula, perquè afecta el sentiment de pertinença, l'autoes-

tima i la manera com una persona jove imagina el lloc que pot ocupar en la societat.

Per això qüestions com l'habitatge, els salaris, la pobresa, els serveis públics, la llengua o la discriminació no són problemes que passin simplement «fora» de l'escola.

Tenen noms. Tenen cares. I s'asseuen cada matí davant nostre.

No cal convertir aquest llibre en un diagnòstic complet del país. La idea que ens interessa és més senzilla: **la crisi de l'escola no es pot entendre separada de les transformacions i els problemes de la societat que l'envolta.**

Millorar l'educació també implica defensar habitatges dignes, reduir la pobresa infantil, disposar de bons serveis socials i sanitaris i construir una societat on qualsevol infant pugui sentir que hi pertany plenament.

Però entendre aquesta dimensió social no ens ha de portar a la impotència. Ens ha d'ajudar a distingir millor **què podem fer des de l'aula i què hem de reclamar fora d'ella.**

No podem resoldre-ho tot. Però podem fer la nostra part, fer-la bé i exigir alhora els canvis estructurals que no depenen de nosaltres.

Amb aquest marc clar, podem avançar.

Abans d'entrar en les eines concretes, però, necessitem respondre a una pregunta fonamental: **Què hauria d'oferir l'educació a qualsevol alumne?**

La meva resposta parteix de tres grans columnes.

PART II

QUÈ VOLEM
ACONSEGUIR
QUAN EDUQUEM

LES TRES GRANS COLUMNES DE L'EDUCACIÓ

Fins ara hem mirat què està passant a l'escola i al seu voltant. Però abans d'entrar en les eines concretes que podem utilitzar a l'aula necessitem respondre a una pregunta més profunda: **Què estem intentant aconseguir quan eduquem?**

Una tècnica pedagògica no té gaire sentit si no sabem al servei de què la posem. Podem aconseguir més silenci, més esforç o millors resultats acadèmics, però encara ens faltaria preguntar-nos per a què volem que l'alumnat aprengui i quina mena de persones esperem ajudar a formar.

Des de la meua perspectiva, una bona educació hauria de sostenir-se sobre tres grans columnes.

1. Coneixements rellevants i poderosos. Coneixements que permetin comprendre millor el món, situar-s'hi i actuar-hi amb més autonomia.

2. Aprendre a pensar. No només acumular informació, sinó aprendre a utilitzar bé les pròpies capacitats mentals: fer els gestos mentals adequats per comprendre,

relacionar, recordar, deduir, argumentar, qüestionar o prendre decisions.

3. Autoconeixement i valors. Ajudar cada persona a preguntar-se qui és, què és important per a ella, què pot aportar i cap a on vol dirigir la seva vida.

Dit d'una altra manera: **comprendre el món, aprendre a pensar i aprendre a dirigir la pròpia vida.**

Les tres columnes es necessiten mútuament. El pensament necessita informació sobre la qual treballar, i la informació necessita pensament per convertir-se en coneixement i no en simple acumulació. I tots dos necessiten una direcció: què volem fer amb allò que sabem i amb la capacitat que tenim per pensar?

Aquest llibre no pretén desenvolupar exhaustivament aquestes tres dimensions. No és el seu objectiu. Però les necessitem com a marc perquè les eines que veurem després no són trucs per aconseguir alumnes més obedients.

Busquen una cosa diferent: **que una part significativa de l'alumnat entengui per què aprèn i assumeixi progressivament com a pròpia la responsabilitat de fer tot el que pugui per aprendre.**

És a dir, passar de la passivitat a l'autocompromís.

1. CONEIXEMENTS RELLEVANTS I PODEROSOS

La primera columna són els coneixements. Però no qual-sevol coneixement.

Gregorio Luri utilitza al llibre *La escuela no es un parque de atracciones* l'expressió **coneixements poderosos**.

M'interessa perquè apunta a una idea fonamental: l'escola hauria d'oferir coneixements o informacions que ampliïn allò que l'alumnat és capaç de comprendre i de fer.

Això inclou informació: història, geografia, matemàtiques, ciència, literatura, filosofia o art. Però també habilitats: llegir comprenent, escriure amb ordre, parlar amb claredat, argumentar, interpretar dades, resoldre problemes o utilitzar amb criteri eines com la intel·ligència artificial.

El coneixement és poderós quan ens dona més recursos per entendre la realitat i actuar-hi.

Saber percentatges, per exemple, no hauria de servir únicament per completar una pàgina d'exercicis. Pot permetre entendre un descompte, interpretar una estadística o comparar el cost de dos préstecs. Conèixer història no consisteix simplement a memoritzar dates, sinó a disposar de referents que ens permetin interpretar millor el present.

Per això em sembla sorprenent que una persona pugui acabar l'escolarització sense comprendre prou bé conceptes econòmics que condicionaran bona part de la seva vida, o sense tenir una base suficient per prendre decisions informades sobre salut, política, tecnologia o societat.

Si demanem a l'alumnat que passi milers d'hores de la seva vida a l'escola, nosaltres també tenim una responsabilitat: **que allò que li demanem que aprengui mereixi ser après.**

Això no significa que tot el coneixement hagi de tenir una utilitat immediata. Llegir literatura, estudiar filosofia, comprendre una obra d'art o investigar per què va esclatar una revolució potser no ens servirà l'endemà per resoldre un problema pràctic. Però ens dona vocabulari, conceptes,

referents i capacitat d'abstracció. Ens permet relacionar fets, comparar situacions i pensar més enllà del cas concret que tenim al davant.

Tampoc crec que hàgim de renunciar a memoritzar. Vivim envoltats d'informació i la intel·ligència artificial encara n'ha multiplicat l'accés. Però tenir informació a dos clics no significa tenir coneixement.

Per pensar necessitem tenir coses dins del cap.

Si conec història, puc comparar. Si tinc vocabulari, puc formular idees més precises. Si domino les operacions matemàtiques bàsiques, puc detectar que un resultat és absurd abans de consultar una calculadora.

No hauríem de descobrir la roda a cada generació. Una funció essencial de l'educació és posar a disposició dels joves una part del coneixement que la humanitat ja ha construït perquè puguin començar des d'un punt més avançat.

Ara bé, precisament perquè tenim tanta informació disponible, hi ha una altra capacitat que es torna imprescindible: el criteri.

Què és cert i què és fals? Què és informació i què és publicitat? Què és una dada i què és una opinió? Quina font mereix confiança? Què val la pena recordar i què és simple soroll?

Avui no ens falta informació. Ens falta criteri per seleccionar-la, ordenar-la i convertir-la en coneixement.

I encara hi ha un últim motiu pel qual aquesta columna em sembla fonamental: la igualtat d'oportunitats.

No tots els infants arriben a l'escola amb el mateix capital cultural. Alguns han crescut envoltats de llibres,

converses, viatges, museus, adults amb estudis i recursos per ampliar allò que aprenen. D'altres tenen moltes menys oportunitats d'accedir a aquests coneixements fora de l'escola.

Per això rebaixar les expectatives a l'alumnat més vulnerable pot semblar una forma de protecció, però pot acabar produint exactament el contrari.

Recordo una escola d'un entorn molt desafavorit on vaig treballar. Hi havia famílies en situació de pobresa en què els pares ja havien estat alumnes del centre; després hi havien arribat els fills i començaven a arribar-hi els nets.

Tres generacions.

I jo em preguntava: què podem fer perquè l'escola ofereixi realment més eines per trencar aquesta trajectòria?

Naturalment, una escola no pot eliminar tota la pobresa ni totes les desigualtats. Però sí que pot decidir si ofereix menys coneixement a qui parteix de més enrere o si, precisament per això, li ofereix tot el coneixement, el suport i l'exigència possibles.

El coneixement poderós també pot ser una eina d'emancipació.

I aquí apareix el vincle amb l'autocompromís: és difícil demanar a una persona que s'impliqui profundament en el seu aprenentatge si nosaltres mateixos no podem explicar-li per què allò que li oferim mereix el seu temps i el seu esforç.

2. APRENDRE A PENSAR

La segona columna és aprendre a pensar.

Durant molts anys, jo també vaig donar per fet que si

explicava bé, proposava exercicis i demanava esforç, l'alumnat acabaria aprenent.

Fins que em vaig trobar amb l'Aleix.

Era un alumne de sisè de primària que repetia curs i tenia una ortografia molt deficient. El primer dia em va preguntar, molt seriós:

—Tornarem a fer el quadern verd d'ortografia?

Jo sabia que sí i li vaig respondre que aquell any s'hi hauria d'esforçar més.

La seva resposta em va deixar glaçat:

—Visca! L'he fet tres vegades i m'encanta!

Tres vegades. Havia fet tres vegades el mateix quadern i continuava cometent una quantitat enorme de faltes.

Aquell dia vaig entendre una cosa molt senzilla: **si repetir tres vegades la mateixa estratègia no havia funcionat, fer-ho una quarta vegada probablement tampoc no arreglaria res.**

El problema no era necessàriament la falta d'esforç. Potser el problema era que no li havíem ensenyat què havia de fer mentalment quan escrivia.

Aquesta pregunta em va portar a investigar la memòria visual aplicada a l'ortografia. En aquell procés vaig arribar també a lectures vinculades a la Programació Neurolingüística. La PNL va ser una porta d'entrada personal a aquella recerca, però el que realment em va interessar no va ser l'etiqueta, sinó una pregunta molt més concreta: **Què fan mentalment les persones que escriuen amb bona ortografia i com això es pot ensenyar?**

Vaig començar a convertir aquella pregunta en exercicis d'aula i l'Aleix va millorar molt. No va acabar amb una

ortografia perfecta, però em va obrir una manera nova d'entendre l'ensenyament.

Amb els anys vaig trobar en l'obra d'Antoine de La Garanderie una expressió especialment útil: **gest mental**. En llibres com *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*, publicat per Barcanova el 1990, La Garanderie parla de les operacions mentals que posem en joc quan aprenem.

La idea que m'interessa és molt senzilla: quan dominem una habilitat solem fer determinats processos de manera automàtica i, precisament per això, sovint ens costa explicar-los.

Una part de la feina docent consisteix a intentar fer visibles aquests processos.

En ortografia, per exemple, podem ensenyar explícitament estratègies per retenir i recuperar visualment la forma escrita de les paraules.

En matemàtiques, podem ensenyar què significa realment «pensar» davant d'un problema: identificar les dades (numèriques o les xifres que surten, les simbòliques si parlem d'una part, d'una totalitat, d'una quantitat que es repeteix... o les explicatives: si parlem de gallines, d'euros o de llibres...), entendre la relació que hi ha entre elles (per exemple: unes parts que es relacionen amb una totalitat, o una totalitat composta d'una part que es repeteix diverses vegades...), decidir quina operació cal fer i comprovar si el resultat té sentit (la totalitat, per exemple, sempre serà més gran que les parts).

Això és ensenyar processos mentals. Això és ensenyar a pensar: descrivim els passos mentals que cal fer i acompanyem l'alumnat perquè els faci. El canvi és enorme. Els resultats poden millorar molt.

El mateix passa amb la comprensió lectora, l'expressió escrita o moltes altres habilitats.

La pregunta deixa de ser només: «Per què aquest alumne no ho sap fer?» i passa a ser: **«Sap què ha de fer per aconseguir-ho? Ho fa?»**

Aquesta mirada modifica també la manera com entenem l'esforç.

L'esforç és necessari, però no és suficient. Una persona pot esforçar-se molt utilitzant una estratègia inadequada i continuar fracassant.

Per això, abans de dir «esforça't més», hauríem de preguntar-nos si hem ensenyat **com fer servir aquest esforç**.

Aquesta idea no va quedar només en la meva experiència personal. L'any 2017, Anabel Ramos i Moisés Selfa van publicar a *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* una experiència d'aplicació de la memòria visual a l'ortografia amb alumnat de primer d'ESO i un petit grup de batxillerat. Els autors van reportar una reducció del 60,91% de les faltes en el grup d'ESO i del 90% en el de batxillerat. És una mostra limitada i no permet convertir aquests percentatges en una promesa universal, però és una experiència publicada amb resultats positius que reforça la conveniència de continuar investigant aquesta via.

Però aprendre a pensar té encara una segona dimensió: **aprendre a qüestionar el que pensem**. Això és el que solem anomenar pensament crític.

Dir «volem alumnes crítics» és fàcil. La pregunta pedagògica interessant és com els ensenyeu a ser-ho. Podem acostumar-los a preguntar: **Com ho sabem?**

Quina evidència tenim? Hi podria haver una altra explicació? Què em faria canviar d'opinió?

Podem pensar en veu alta davant seu, comparar interpretacions, demanar evidències o intentar defensar durant uns minuts una posició diferent de la nostra.

Pensament crític no significa portar la contrària, desconfiar de tot ni considerar que totes les opinions valen igual. Significa **examinar millor allò que pensem abans de donar-ho com a cert**.

Aquesta segona columna, per tant, té dues cares: aprendre processos que ens permetin pensar millor i aprendre a revisar el nostre propi pensament.

I també aquí hi ha autocompromís. Assumir la responsabilitat del propi aprenentatge no significa simplement «esforçar-me molt». Significa també preguntar-me si utilitzo una estratègia que funciona, què no entenc, què necessito canviar i quina ajuda he de demanar.

3. AUTOCONeixEMENT I VALORS

Podem tenir coneixements i podem saber pensar. Però encara queda una pregunta: **Què vull fer jo amb tot això?**

Aquí apareix la tercera columna: l'autoconeixement i els valors.

Educar també hauria de significar ajudar l'alumnat a preguntar-se qui és, en què té traça, què li costa, què pot aportar al grup i quina persona vol arribar a ser.

Autoconeixement no significa construir una versió perfecta de nosaltres mateixos. Significa mirar-nos amb

prou honestat per reconèixer fortaleces, dificultats i aspectes que voldríem desenvolupar.

Puc descobrir que tinc poca paciència i treballar-la, puc adonar-me que em costa expressar desacord sense atacar, puc reconèixer que soc especialment creatiu, rigorós o capaç d'escotar i preguntar-me què faré amb aquesta capacitat.

Per tant, l'autoconeixement té dues preguntes inseparables: **Qui soc ara? I qui vull arribar a ser?**

Aquí entren els valors. Per mi, un valor és una **creença conscientment reconeguda que orienta la nostra vida**. Els valors no funcionen exactament com els objectius. Un objectiu s'assoleix: acabar uns estudis, trobar una feina o escriure un llibre. Un valor, en canvi, és una direcció.

Si valoro el rigor, sempre puc intentar ser més rigorós. Si valoro la comprensió, sempre puc comprendre una mica més. Si valoro ajudar, sempre puc tornar a ajudar. És com caminar cap a l'est: no arriba un moment en què puguis dir que ja no queda més est.

Els valors ens ofereixen criteris per decidir. Davant de dues opcions, podem preguntar-nos quina expressa millor allò que considerem important.

Això no significa que qualsevol cosa que algú vulgui defensar es converteixi automàticament en un valor. Podem equivocar-nos, i hi ha un límit que per mi és clar: els valors no poden negar la dignitat humana ni els drets de les altres persones. Humiliar, sotmetre o destruir algú no es converteix en un valor perquè jo decideixi anomenar-ho així.

Aquesta mirada també em sembla més sòlida que

alguns discursos sobre autoestima basats simplement a repetir «soc fantàstic» o «puc amb tot».

L'autoestima pot créixer quan reconec que soc imperfecte i, al mateix temps, comprovo que puc aportar valor a través del que faig. Si per a mi és important ajudar i ajudo, crear i creio, comprendre i estudio, començo a reconèixer-me en els meus actes.

Això ha d'anar acompanyat d'una certa compassió cap a nosaltres mateixos quan ens equivoquem. Direcció, sí; maltractament, no.

Educar amb valors sense adoctrinar

Parlar de valors a l'escola provoca una por legítima: l'adoctrinament.

Un docent no hauria d'utilitzar la seva autoritat per fabricar alumnes que pensin com ell. Però d'aquí no se'n deriva que l'educació pugui ser completament neutral.

Quan decidim què ensenyem, què considerem important, quines conductes acceptem o quines sancionem, estem expressant una determinada visió de l'educació i de la societat.

No escollir també és escollir.

Per tant, el repte no és construir una educació sense valors, sinó **educar amb valors sense imposar què ha de pensar l'alumnat**. Podem defensar un marc comú basat en la dignitat humana i els drets humans i, dins d'aquest marc, ensenyar a pensar, argumentar, qüestionar i discrepar.

Donar permís per fer-nos les grans preguntes

L'autoconeixement també pot arribar a preguntes més profundes: què significa viure, què és la consciència, què significa morir, si existeix alguna realitat que ens trascendeixi o quin sentit volem donar a la nostra existència.

L'escola no hauria d'imposar-ne les respostes. No hauria de dir a un alumne que Déu existeix, però tampoc que no existeix, ni evitar el tema perquè ens incomoda. No hauria d'imposar una determinada espiritualitat, però tampoc evitar qualsevol pregunta que vagi més enllà del que és només material.

Podem donar permís per preguntar-nos, investigar i conviure amb dubtes que potser no tenen una resposta definitiva. Perquè **aprendre a habitar les grans preguntes també pot formar part d'una educació profunda.**

Quan la pregunta passa a ser «qui vull ser jo?»

Recordo un alumne que era expulsat de classe contínuament. Interrompia, generava conflictes i s'enfrontava als professors. Des de fora semblava evident què havia de passar: «s'ha de portar millor». Però això era el que volíem nosaltres, no necessàriament el que volia ell.

Un dia va començar a mirar la situació d'una altra manera. Va veure que cada expulsió significava temps que no aprenia i que el principal perjudicat per moltes de les seves decisions era ell mateix.

I va arribar a una pregunta que el va deixar descol·locat:
«Jo voldria viure amb algú com jo?»

La seva resposta va ser que no.

A partir d'aquí ja no parlàvem només del comportament que els adults esperàvem, sinó de la persona en què ell volia convertir-se.

La pregunta següent va ser inevitable: **«Si jo no m'agrado així, puc canviar? Qui vull ser?»**

Sí. I va començar a fer-ho.

No perquè nosaltres volguéssim que fos més obedient, sinó perquè va començar a entendre que era la seva vida. Va millorar acadèmicament, va transformar moltes de les seves relacions i, més endavant, va completar una formació professional amb bons resultats.

Però el més important no va ser això.

El més important és que havia deixat de sentir-se simple receptor de les exigències dels adults. Havia començat a decidir què volia fer amb ell mateix.

Això és autocompromís.

De l'obligació a l'autocompromís

Durant anys un alumne pot sentir: «Has d'estudiar», «has de fer els deures», «has d'aprovar», «t'has d'esforçar».

Algunes d'aquestes exigències són necessàries. Però totes tenen una característica en comú: el motor continua estant fora. **Algú altre vol que jo faci alguna cosa.**

L'autocompromís apareix quan comença a canviar la pregunta: Què vull jo? Quina persona vull ser? Què em beneficia i què em perjudica? Quin paper pot tenir l'apre-

nentatge en la vida que jo vull construir? I què decideixo fer jo amb tot això?

Aleshores estudiar pot deixar de ser només una obligació externa i començar a convertir-se, almenys en part, en una decisió pròpia.

El docent pot ensenyar, posar límits, oferir coneixements, mostrar estratègies, corregir, exigir i crear un entorn que faciliti l'aprenentatge.

Però hi ha una cosa que no pot fer: **no pot aprendre en lloc de l'alumne.**

L'autocompromís comença quan una persona pot dir: **«No vinc simplement a rebre informació. Vinc a aprendre. Ningú no pot aprendre per mi i assumeixo com a pròpia la responsabilitat de fer tot el que pugui per aprendre.»**

Això connecta les tres columnes.

Necessitem coneixements que mereixin ser apresos, necessitem estratègies que ens permetin pensar i aprendre millor i també necessitem autoconeixement i valors per decidir què volem fer amb tot això.

Les eines que veurem a continuació busquen facilitar precisament aquest pas: **deixar de viure l'escola només com un lloc on altres persones m'obliguen a fer coses i començar a viure-la també com un espai on jo decideixo aprendre, créixer i assumir la part de responsabilitat que em correspon.**

Aquí comença la part pràctica del llibre.

PART III

12 EINES PER A L'AULA

UN OBJECTIU COMÚ

Les dotze eines que venen a continuació comparteixen un mateix objectiu: **aconseguir que una part significativa de l'alumnat assumi progressivament la responsabilitat que li correspon sobre el seu aprenentatge, la seva conducta i el seu creixement personal.**

Autocompromís no significa pensar que tot depèn de nosaltres. Significa distingir què no podem controlar i assumir, en canvi, la part que sí que ens correspon: què podem aprendre, què podem intentar, què podem canviar i quina ajuda necessitem.

Quan aquest canvi es produeix, l'alumne deixa de viure l'escola només com un lloc on altres persones li diuen què ha de fer i comença a entendre-la també com un espai que pot aprofitar per aprendre, créixer i ampliar les seves possibilitats.

Les propostes següents busquen ajudar-nos a provocar aquest canvi des de l'aula.

**A. ASSUMIR EL TIMÓ
DE L'APRENENTATGE I
DEL PROPI CREIXEMENT**

PROPOSTA 1.

PER QUÈ VENIM A L'ESCOLA?

Per a què serveix aquesta eina?

Quan comença el curs acostumem a explicar horaris, assignatures, normes i què treballarem durant els mesos següents. Tot això està bé, però hi ha una pregunta anterior que sovint queda sense formular: **per què venim a l'escola?**

No és el mateix explicar què farem nosaltres que ajudar l'alumnat a entendre què hi ha vingut a fer ell.

L'alumnat no ve a l'escola simplement perquè nosaltres li ensenyem coses. **Ve a aprendre.** I aprendre és una acció activa que ningú no pot fer per una altra persona.

El docent pot explicar, orientar, corregir, posar límits, oferir recursos i preparar activitats magnífiques, però hi ha una cosa que no pot fer: **aprendre en lloc de l'alumne.**

Per això em sembla molt útil començar el curs amb una conversa real sobre el sentit de venir a l'escola. Si l'alumnat

pensa que va a l'escola només perquè l'obliguen, perquè els adults ho han decidit o perquè ha d'esperar que el professorat «li ensenyi», és fàcil que adopti un paper passiu.

En canvi, si comença a entendre que aprendre és una cosa que ha de fer personalment i que **qui més se'n beneficia és qui aprèn**, la relació canvia. El docent pot deixar de ser vist només com qui obliga, controla o examina i començar a ser percebut també com un aliat.

Com fer-ho a l'aula

Podem començar senzillament preguntant: **Per què venim a l'escola?**

I escoltar. Apareixeran respostes com:

—Perquè és obligatori.

—Per veure els amics.

—Per aprovar.

—Per tenir una feina.

—Per aprendre.

No cal córrer a buscar «la resposta correcta». Ens interessa saber què pensa realment l'alumnat i estirar el fil.

Si algú diu:

—Perquè ens obliguen.

Podem preguntar:

—D'acord. Però ja que hi passaràs tantes hores, què et podria aportar l'escola que fos valuós per a tu?

Si diu:

—Per veure els amics.

Podem respondre:

—Fer amics és important. Però si aquesta fos la funció principal de l'escola, PortAventura probablement ho faria

millor. Què hi ha aquí que no trobaries igual en altres llocs?

I si diu:

—Per aprovar.

Podem continuar:

—I per què vols aprovar? Què et permetrà?

A partir d'aquí podem obrir preguntes com: **Per a què serveix aprendre? Quines coses t'agradaria ser capaç de fer en el futur? Quina mena de vida voldries tenir? Quina persona voldries arribar a ser? Quina part del teu aprenentatge depèn dels altres i quina depèn de tu?**

No cal fer-les totes ni resoldre-les en una sola sessió. Algunes poden quedar obertes i anar reapareixent durant el curs.

A quines idees ens interessa arribar?

Cada grup farà el seu recorregut, però hi ha algunes idees que convé ajudar a fer emergir.

La primera és que **venim principalment a aprendre**. A l'escola també podem riure, fer amistats i passar bons moments, però la seva funció principal no és entretenir-nos. Si ho fos, competir amb PortAventura seria una idea bastant dolenta.

Per això no tot el que fem ha de ser divertit, fàcil o immediatament agradable. Hi ha aprenentatges que costen i continuen valent la pena. La pregunta no és només: «M'ho estic passant bé?», també és: «**Això m'ajuda a comprendre millor, a créixer o a ser capaç de fer alguna cosa que abans no podia?**»

La segona idea és que **aprendre amplia les nostres possibilitats**. Ens dona més eines per comprendre el món, prendre decisions, expressar-nos, defensar les nostres idees, resoldre problemes i tenir més opcions en el futur.

Això no significa prometre que estudiar ens garantirà la vida que vulguem. Seria mentir. Hi ha moltes circumstàncies que no controlem. Però sí que podem afirmar una cosa més modesta i més certa: **aprendre acostuma a ampliar el nostre marge d'acció**.

La tercera idea és que **el docent pot ajudar, però l'aprenentatge és de l'alumne**.

Ho podem dir sense embuts: **«Jo soc aquí per ajudar-te a aprendre. Però el que aprendràs no és per a mi. És per a tu.»**

Convertir la conversa en una eina de tot el curs

Si aquesta conversa queda enterrada el primer dia de setembre, servirà de poc. El seu valor és crear un llenguatge compartit al qual puguem tornar.

Podem recollir les conclusions en un cartell senzill, per exemple:

Venim a aprendre.

Aprendre és una cosa que fem nosaltres.

Els docents ens poden ajudar, però no poden aprendre per nosaltres.

Aprendre ens dona més eines i més opcions.

I després utilitzar-lo.

En començar una activitat:

—Què intentarem aprendre avui?

Quan apareix una dificultat:

—Això costa. Què pots fer tu? En què et puc ajudar jo?

Quan hi ha passivitat:

—Ara mateix, qui està assumint la responsabilitat del teu aprenentatge?

Després d'una activitat:

—Què saps fer ara que abans no sabies fer?

I quan algú diu:

—És que tu em fas estudiar.

Podem respondre:

—Jo et puc exigir, ajudar i posar límits. Però qui aprèn ets tu. I el principal beneficiari també ets tu.

Això és **pluja fina**. No un sermó mensual sobre la importància d'estudiar, sinó tornar una vegada i una altra al mateix marc.

No esperem miracles. Un adolescent pot entendre perfectament aquesta idea dilluns i dimecres no tenir gens de ganes de fer res. L'autocompromís no apareix després d'una conversa brillant. **Es construeix**. I aquesta eina ens dona un llenguatge per anar-lo construint.

Per què augmenta l'autocompromís?

Perquè canvia la pregunta de fons. L'alumne deixa de pensar només: «**Què vol el professor que faci?**» i comença, progressivament, a preguntar-se: «**Què vull aprendre jo? Què hi guanyo? Què depèn de mi? I quina ajuda necessito?**»

Aquest és el canvi que busquem: passar de viure l'apre-

nentatge com una obligació que ve de fora a començar a assumir-lo com una cosa pròpia.

Què cal vigilar

No convertim la conversa en un examen amb resposta única. Si preguntem «Per què venim a l'escola?» i només acceptem «Per aprendre», no estem conversant: estem buscant que repeteixin el que volem sentir.

Tampoc prometem que estudiar garantirà qualsevol resultat. No tot depèn de l'alumnat. Però això no elimina la part que sí que li correspon.

I, finalment, entendre per què aprenem no elimina la necessitat de normes, límits o exigència. Saber que una cosa ens convé no significa que sempre ens vingui de gust fer-la.

I a casa?

Aquí la proposta també pot ser útil, sobretot si evitem convertir-la en un altre discurs sobre «has d'estudiar més».

Les famílies poden preguntar:

—Per què creus que vas a l'escola?

—Què t'agradaria obtenir de tot aquest temps que hi passes?

—Quina part del teu aprenentatge depèn de tu?

—En què vols que t'ajudem?

I poden deixar clar el seu paper: **«Et podem ajudar, escoltar, buscar recursos, posar límits o organitzar-nos amb tu. Però no podem aprendre per tu.»**

Això ajuda a sortir, progressivament, de la guerra del:

—Has estudiat?

Proposta 1.

—Fes els deures.

—Tens examen?

—Deixa el mòbil.

No busquem només que faci els deures o estudiï perquè algú el persegueix. Busquem que vulgui estudiar. Busquem que, a poc a poc, **entengui que és la seva vida, el seu aprenentatge i també la seva responsabilitat.**

PROPOSTA 2.

EXPLICITAR EL MAPA

Per a què serveix aquesta eina?

A la proposta anterior hem establert una primera idea: **ningú no pot aprendre per nosaltres**. Ara podem fer el pas següent: saber cap a on anem.

És molt difícil responsabilitzar-se del propi aprenentatge si no tenim clar què estem intentant aprendre. No n'hi ha prou amb dir:

- Aquest trimestre farem els temes 3, 4 i 5.
- Ara toca fraccions.
- Avui començarem la Revolució Francesa.

Això ens diu què treballarem, però no ens explica el mapa.

Idealment, l'alumnat hauria de poder respondre a sis preguntes:

1. **Què he d'arribar a aprendre?**
2. **Per què val la pena aprendre-ho?**

3. **En quin ordre ho treballarem?**
4. **Com sabré que ho domino?**
5. **Com podré demostrar que ho he après?**
6. **Què faré si encara no ho domino?**

Quan aquestes preguntes tenen resposta, l'alumnat deixa de limitar-se a seguir instruccions i comença a veure un recorregut: sap on va, on és i què li falta. **No ens podem responsabilitzar d'un objectiu que no entenem.**

Com fer-ho a l'aula

Podem començar una unitat, un trimestre o qualsevol període que tingui sentit explicant què volem arribar a aprendre i per què.

No cal fingir que l'alumnat decidirà el currículum. Hi ha continguts obligatoris i decisions que corresponen al docent. Però sí que podem ajudar-lo a entendre la direcció i a fer-se seu el recorregut.

Per exemple, no és el mateix dir: «**Treballarem problemes matemàtics de més d'una operació**» que explicar: «**Al final hauràs de ser capaç d'identificar les dades, entendre quina relació hi ha entre elles, decidir quines operacions necessites i comprovar si el resultat té sentit.**»

Ara ja sabem què significa haver après.

Aquesta diferència és important. **No n'hi ha prou amb saber què estudiarem; hem de saber què significa dominar-ho.**

També podem fer visible el recorregut amb un esquema molt senzill:

ON ANEM?

→ Aprenentatge 1 ✓

→ Aprenentatge 2 ✓

→ **SOM AQUÍ**

→ Aprenentatge 3

→ Aprenentatge 4

→ Avaluació

Pot ser un cartell, una graella, un espai de la pissarra o un document compartit. No cal muntar la NASA. El que importa és que sigui visible, entenedor i que hi tornem.

En començar una classe podem preguntar:

—On som?

—Què intentarem aprendre avui?

I en acabar:

—Què saps fer ara que abans encara no sabies fer?

—Què et falta?

Així les activitats deixen de ser peces inconnexes i passen a formar part d'un recorregut.

També hem d'explicar per què val la pena

«Perquè surt al currículum» pot ser cert, però pedagògicament és una resposta bastant pobre. Quan sigui possible, convé explicar què ens aporta aquell aprenentatge.

Els percentatges ens poden ajudar a interpretar descomptes, interessos o estadístiques. Saber argumentar ens permet defensar millor una idea. Comprendre la Revolució Industrial ens ajuda a entendre una part del món actual.

I no tot necessita una utilitat immediata. També aprenem per guanyar llenguatge, cultura, capacitat d'abstracció o una comprensió més profunda de la realitat. Per això la pregunta no és només: «**Per a què em servirà demà?**» També pot ser: «**Què em permetrà comprendre o fer millor?**»

Com sabré que ho domino?

Aquest punt és especialment important.

Si diem que volem ensenyar a argumentar, l'alumnat hauria de saber què esperem: formular una idea clara, defensar-la amb arguments i evidències, ordenar-la i arribar a una conclusió coherent.

Això també ens obliga a nosaltres a ser coherents. Si diem que volem que aprenguin a argumentar, però després l'avaluació pregunta només: «Defineix què és un text argumentatiu», tenim un problema. Un alumne pot memoritzar perfectament la definició i no saber argumentar res.

Per tant, explicitar el mapa no només responsabilitza l'alumnat. **També ens responsabilitza com a docents**, perquè ens obliga a relacionar el que diem que volem ensenyar, el que fem a classe i el que finalment avaluem.

I l'alumnat també hauria de saber **com podrà demostrar que ho ha après**. L'avaluació no hauria de caure del cel com una emboscada. No cal explicar cada pregunta de l'examen, però sí deixar clar què s'espera que sigui capaç de fer.

I si encara no ho domino?

L'avaluació també ens ha de servir per situar-nos al mapa:

Això ja ho domino. Aquí encara tinc dificultats. Això és el que necessito practicar. Aquí necessito ajuda.

A partir d'aquí podem preguntar:

—Què et falta?

—Què pots fer tu?

—En què et puc ajudar jo?

Aquesta conversa és molt més útil que quedar-nos només amb:

—Quina nota has tret?

La nota importa, però ens interessa especialment saber **què s'ha après i què encara no.**

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè l'alumnat deixa de limitar-se a esperar: «Què hem de fer ara?» i comença a poder pensar: **«Sé què estic intentant aprendre, sé on soc, sé què em falta i puc decidir què he de fer per continuar avançant.»**

Això és assumir progressivament el timó.

El mapa no garanteix que l'alumnat tingui ganes d'aprendre. Però elimina una dificultat molt important: **la desorientació.**

És més fàcil implicar-nos en un recorregut quan sabem on anem.

Què cal vigilar

Autocompromís no significa que l'alumnat hagi de decidir-ho tot. El docent continua dirigint, ensenyant, exigint i prenent moltes decisions pedagògiques.

Tampoc convertim el mapa en una nova burocràcia. Si necessitem cinc hores, tres Excel i una reunió extraordinària per preparar-lo, alguna cosa ha anat malament.

Ha de simplificar l'aprenentatge, no complicar la vida del docent.

I a casa?

Les famílies poden utilitzar exactament la mateixa lògica.

En lloc de preguntar només: «Ja has estudiat?», poden preguntar:

- Què estàs intentant aprendre?
- Com sabràs que ja ho domines?
- Quina part encara et costa?
- Què creus que has de fer ara?
- Necessites ajuda?

«Ja has estudiat?» es pot respondre amb un «sí» i aquí s'acaba la conversa.

«Com saps que ja ho domines?» obliga a pensar sobre el propi aprenentatge.

I mantenim el mateix principi de la proposta anterior: **«Et puc ajudar a aprendre. Però no puc aprendre per tu.»**

PROPOSTA 3.

EXPLICITAR ELS REPTES DE CREIXEMENT PERSONAL

Per a què serveix aquesta eina?

A l'escola no només aprenem matemàtiques, llengües, història o ciències. També aprenem a conviure, escoltar, expressar-nos, gestionar la frustració, posar límits, defensar una opinió amb respecte o atrevir-nos a actuar malgrat la por.

Tothom té aspectes personals que l'ajuden i d'altres que li compliquen la vida. El que ens interessa és **no convertir una dificultat en una etiqueta**.

No és el mateix dir «**Ets un manaire**» que dir: «**Tendeixes a voler decidir massa pels altres. Podem treballar-ho perquè aprenguis a liderar sense imposar-te.**» En el primer cas definim la persona. En el segon identifiquem una conducta que pot canviar.

M'agrada resumir aquesta idea amb una expressió molt senzilla: **aprendre a manar-se a un mateix**.

No significa controlar tot el que sentim. Podem sentir ràbia, por, vergonya, frustració o unes ganes

enormes d'interrompre. Però podem anar aprenent a decidir què fem amb tot això: puc estar enfadat i no insultar, tenir por i parlar igualment, o tenir moltes ganes d'imposar la meva opinió i decidir escoltar abans.

Créixer també és això: **ampliar l'espai entre el que sento i el que decideixo fer.**

Un repte personal

La proposta és simple: **cada alumne escull un aspecte personal que vol treballar durant un temps. Un, no quinze.** Ha de ser una conducta prou concreta perquè es pugui practicar i prou important perquè millorar-la beneficiï la seva relació amb ell mateix, amb els altres o amb l'aprenentatge.

Podem explicar-ho així:

«Aquest curs no només aprendrem continguts. També intentarem créixer com a persones. Tots tenim coses que fem bé i coses que podem aprendre a fer millor, jo també. Per això cadascú escollirà un petit repte personal.»

Alguns exemples poden ser:

- **«Vull aprendre a esperar el meu torn i escoltar abans d'intervenir.»**
- **«Vull atrevir-me a expressar la meva opinió encara que no estigui del tot segur.»**
- **«Quan m'enfadi, vull expressar el que em molesta sense insultar.»**

- «Vull atrevir-me a dir que no quan algú o el grup proposa una cosa que jo crec que no està bé.»
- «Vull gestionar millor la frustració quan les coses no surten com voldria.»

Fixem-nos que no diem «deixa de ser tímid», «deixa de ser manaire» o «deixa de ser agressiu». La pregunta és una altra: «**Què voldries aprendre a fer diferent?**»

Això sí que es pot practicar.

Per què em convé treballar-ho?

Aquí hi ha una pregunta imprescindible. El repte no hauria de ser simplement una cosa que el docent vol corregir.

L'alumnat ha d'entendre **com el beneficia a ell**.

Podem preguntar: «Què et passa quan actues així? Com afecta els altres? Com et perjudica a tu? Què podria millorar si aprenguessis a fer-ho d'una altra manera?»

Una persona que tendeix a imposar-se, per exemple, pot descobrir que els altres deixen de proposar idees o eviten treballar amb ella. Si apren a liderar escoltant, no perd capacitat de lideratge: **la fa més útil**.

Aquesta distinció és fonamental. No busquem fabricar alumnes més còmodes per al professorat. **Busquem ajudar-los a viure millor.**

El docent també pot tenir un repte

A mi em sembla molt potent que el docent també comparteixi alguna cosa que està intentant millorar.

Jo n'he tingut moltes: ser més ordenat, presentar millor els materials, vigilar un humor massa negre que podia ferir algú o no pressuposar què em respondria un alumne abans d'haver-lo escoltat.

Això modifica completament el missatge. Ja no és: **«Jo estic bé i ara arreglarem els vostres defectes.»** És: **«Tothom té coses que pot aprendre a fer millor.»**

Naturalment, el docent continua tenint un rol i una responsabilitat diferents. Però també està en procés de creixement.

Convertir l'aula en un lloc de pràctica

Un cop cada persona té el seu repte, la vida quotidiana de l'aula es converteix en el lloc on practicar-lo.

Abans d'un treball en grup podem recordar: «Avui teniu una bona oportunitat per practicar els vostres reptes. Si estàs treballant per participar més, procura aportar una opinió. Si treballes per escoltar millor, fixa't si pots entendre les idees dels altres abans de respondre. Si tendeixes a controlar-ho tot, prova d'acceptar una proposta diferent de la teva.»

I davant d'una situació concreta podem fer un recordatori discret:

—Avui tens una bona oportunitat per practicar allò que volies treballar.

Després podem preguntar:

—Com ha anat?

—Quan t'ha costat més?

—Hi ha hagut algun moment en què volies reaccionar d'una manera i has decidit fer-ho d'una altra?

Això últim és especialment important, perquè també hem de fer visibles **les petites victòries**. No funcionarà perquè en parlem una vegada al setembre. Cal tornar-hi de tant en tant, sense convertir-ho en una murga.

L'objectiu és que, progressivament, ja no sigui el docent qui recordi sempre el repte, sinó que la mateixa persona pensi: **«Ep. Això és exactament el que jo estic intentant millorar.»**

Aquí apareix l'autocompromís.

Quan el repte ja no és el mateix

Si al cap d'uns mesos un alumne ha avançat molt, no cal arrossegar el mateix repte fins al juny perquè l'havia escrit al setembre.

Podem celebrar el progrés i preguntar: **«Què voldries treballar ara?»**

Un curs pot acabar amb aprenentatges de matemàtiques, llengua o història, però també amb una persona que ha après a escoltar millor, controlar una reacció agressiva, posar límits o participar malgrat la por.

Això també és educació.

Fa uns mesos em va escriure en Rubèn, un antic alumne que havia tingut a sisè fa més de quinze anys. Em donava les gràcies perquè durant aquell curs havia descobert que tenia uns valors, una ètica, que volia ser útil al món i que podia decidir quina mena de persona volia ser.

Els docents moltes vegades no sabem fins on arribarà una conversa que tenim avui.

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè el canvi deixa de ser només: **«El professor vol que em comporti d'una altra manera»** i passa a ser: **«Jo he decidit una cosa que vull millorar de mi mateix perquè crec que em farà bé.»**

L'alumne observa la seva conducta, identifica una dificultat, decideix què vol canviar, practica i revisa el seu progrés.

Això és començar a assumir responsabilitat sobre el propi creixement.

Què cal vigilar

Un repte personal no és una eina per fabricar alumnat obedient. Si una persona qüestiona el professorat, potser té criteri i fins i tot pot tenir raó. El problema no és qüestionar, sinó, per exemple, fer-ho insultant.

Per això no treballarem **«deixa de qüestionar»**, sinó **«aprèn a expressar el desacord amb fermesa i respecte»**.

La pregunta de control hauria de ser: **«Aquest canvi beneficia realment l'alumne i la seva relació amb els altres, o només em facilita a mi fer classe?»**

Tampoc totes les dificultats depenen exclusivament de la voluntat i la pràctica. Hi pot haver situacions emocionals, familiars, neurodivergències o altres circumstàncies

que necessitin suports específics. No convertim el repte en un «si no canvies és perquè no t'esforces».

I mai l'utilitzem com una arma de retret. Si torna a passar, és molt més útil preguntar «**Què has observat? Què podries provar la pròxima vegada?**» que respondre amb un «Ja hi tornes!».

I a casa?

Aquesta proposta pot funcionar molt bé en família si **tothom hi participa**.

No es tracta que els adults facin una llista dels defectes dels fills. Cada membre de la família pot escollir una cosa petita i concreta que vol treballar: no cridar quan s'enfada, deixar el mòbil quan algú li parla, escoltar abans de respondre o no riure's dels altres quan s'equivoquen.

I, de tant en tant, preguntar-nos:

—Com et va amb el teu repte?

—Vols que t'ajudi?

—Has notat algun petit canvi?

Créixer no és només descobrir què fem malament. També és poder mirar enrere i adonar-nos que **avui fem millor una cosa que fa uns mesos ens costava molt més**.

PROPOSTA 4.

QUAN AJUDAR?

Per a què serveix aquesta eina?

La professió docent és, en bona part, una professió d'ajuda. Però ajudar bé no significa ajudar sempre ni fer per l'alumnat allò que podria fer per si mateix.

De vegades, amb tota la bona intenció del món, intervenim massa aviat, resollem un problema que encara podia intentar resoldre o assumim una responsabilitat que no ens correspon. I llavors l'ajuda, en lloc de generar autonomia, pot generar dependència.

Per això em sembla útil fer-nos una pregunta abans d'intervenir: **«Aquesta ajuda l'ajudarà realment a créixer?»**

Jo procuro comprovar quatre coses.

1. Vol o necessita aquesta ajuda?

Sempre que no hi hagi una situació de risc o una responsabilitat que ens obligui a intervenir, podem oferir ajuda sense imposar-la. Per exemple: «Veig que fa una estona que estàs encallat. Vols que ho mirem?» o «Si vols, et puc donar una pista.»

I l'alumne pot respondre que prefereix continuar provant una estona més. Perfecte. Equivocar-se, investigar, provar una altra estratègia i descobrir per què una cosa no funciona també forma part d'aprendre.

Podem deixar clar: **«Soc aquí. Si necessites ajuda, me la pots demanar.»** Naturalment, això no s'aplica davant d'una situació de risc, maltractament, un problema greu de convivència o qualsevol altra situació en què el nostre rol ens obligui a actuar.

2. Estic ajudant o estic substituint?

Aquesta és probablement la pregunta més important.

Si un alumne s'encalla en una part d'un problema matemàtic, ajudem-lo en aquella part. No cal llegir-li l'enunciat, ordenar-li les dades, triar l'operació, calcular-la i redactar-li la resposta. Si necessita una pista, donem una pista, si necessita una pregunta, fem una pregunta, si necessita que li expliquem un pas, expliquem aquell pas i després **li retornem la feina.**

Això és especialment important amb l'alumnat que té més dificultats. Amb la intenció de protegir-lo podem acabar transmetent, sense voler, un missatge terrible: **«Tu no pots.»**

És molt diferent poder dir: **«Això ja ho pots fer tu. Aquí és on encara necessites ajuda.»**

L'ajuda hauria de funcionar com una bastida: sosté mentre cal, però l'objectiu és poder retirar-la.

3. Sé realment com ajudar?

Ser docent no significa tenir resposta per a tot. Hi haurà moments en què haurem de dir: «Això no ho sé», «No sé ajudar-te prou bé en aquest tema» o «Crec que necessitem algú que en sàpiga més».

Hi ha dificultats psicològiques, socials, sanitàries o específiques d'aprenentatge que poden requerir altres professionals. La nostra feina pot ser detectar-les, comunicar-les i fer de pont.

Saber derivar també és saber ajudar.

4. Em correspon fer-ho a mi?

Podem saber fer una cosa i, tanmateix, no correspondre'ns assumir-la. Un docent no és la família de l'alumne, ni el seu psicòleg, ni els serveis socials, ni el seu amic. Això no significa desentendre'ns, sinó fer bé la nostra part i activar les persones adequades quan cal.

Els límits del rol també protegeixen: **l'alumnat i el professorat.**

Una pregunta incòmoda

De vegades ens costa molt veure algú encallat sense intervenir. En aquests moments pot ser útil preguntar-nos:

«Estic ajudant perquè aquesta persona ho necessita o perquè jo necessito sentir-me útil?»

Potser ens costa tolerar que s'equivoqui o veure-la frustrada. Però si intervenim massa aviat, podem robar-li precisament una experiència que necessitava viure.

Ajudar no és evitar qualsevol dificultat. També implica, de vegades, permetre que apareguin les conseqüències normals i proporcionades de les decisions. Si un alumne sap què havia d'aprendre, sap que encara no ho domina, rebutja l'ajuda i decideix no preparar-ho, l'avaluació pot acabar mostrant aquesta realitat.

No és una venjança ni un càstig. És informació: **«Has pres aquesta decisió i aquest ha estat el resultat. Ara, què vols fer?»**

Naturalment, parlem sempre de conseqüències segures, proporcionades i educativament raonables.

Com fer-ho a l'aula

Podem convertir quatre preguntes en una petita rutina:

Què pots fer tu?

On t'has encallat?

Quina ajuda necessites exactament?

Què puc fer jo perquè després puguis continuar tu?

Aquesta última em sembla especialment important. L'objectiu de l'ajuda no és que l'alumnat ens necessiti cada vegada més, sinó que progressivament **ens necessiti menys**.

També podem treballar aquesta idea amb el grup a partir de situacions senzilles: què fem si un company

s'equivoca i nosaltres sabem la resposta? I si ens demana que li fem una part del treball que podria fer sol? I si ens explica un problema greu que nosaltres no sabem gestionar?

Així podem parlar de la diferència entre ajudar, envair, substituir i saber buscar una persona més adequada.

Després, aquestes idees poden entrar en el llenguatge quotidià de l'aula: «Vols ajuda o prefereixes continuar provant?», «Quina part concreta vols que mirem?» o «Això ho pots fer tu; jo t'ajudo en aquest altre punt.»

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè retorna la responsabilitat allà on ha de ser. L'alumnat deixa d'esperar que l'adult resolgui automàticament cada dificultat i comença a preguntar-se: **«Què puc fer jo? On m'encallo? Quina ajuda necessito?»**

Demandar ajuda deixa de ser una forma de delegar el problema i es converteix en una decisió activa per poder continuar avançant. Això és autocompromís: **acceptar ajuda sense entregar el timó.**

Què cal vigilar

Respectar l'autonomia no significa abandonar. No és el mateix dir **«Respecto que ara vulguis provar-ho sol, però em tens aquí»** que dir **«Espavila»**.

Tampoc hauríem d'interpretar automàticament un «no vull ajuda» com una falta de responsabilitat. Al

darrere hi pot haver vergonya, por, una mala experiència anterior o una dificultat que encara no sap explicar.

Podem respectar el no i tornar-hi més endavant:

—Ahir preferies provar-ho sol. Com va?

La porta continua oberta.

I a casa?

Aquesta eina pot evitar moltes batalles familiars.

Quan un fill o una filla diu «No em surt», abans de llançar-nos a resoldre-ho podem preguntar:

—Vols que t'ajudi o prefereixes provar-ho una mica més?

—Quina part concreta vols que mirem?

I vigilar que **«t'ajudo» no acabi convertint-se en «t'ho faig»**.

La família pot explicar, fer una pregunta, ajudar a organitzar-se o buscar un recurs. Però la pregunta central continua sent la mateixa: **«Què puc fer jo perquè després puguis continuar tu?»**

Perquè ajudar bé també és saber retirar-se quan l'altra persona ja pot caminar sola.

PROPOSTA 5.

ELS DEURES COM A AJUDA

Per a què serveix aquesta eina?

Si entenem que el docent és una ajuda per a l'aprenentatge, també podem revisar una de les pràctiques més habituals de l'escola: **els deures**.

Per a què serveixen?

Per mi, la resposta hauria de ser molt senzilla: **per ajudar a aprendre**. Poden servir per consolidar un aprenentatge, memoritzar alguna cosa imprescindible, practicar una habilitat, reforçar una dificultat o ampliar allò que hem treballat. Però no haurien de ser un càstig, una manera d'ocupar temps ni, necessàriament, la mateixa quantitat de feina per a tothom.

Si són una ajuda, la pregunta és: **quina ajuda necessita realment cada alumne?**

No tothom necessita practicar el mateix

Si una persona encara no domina les multiplicacions, pot necessitar més pràctica. Si una altra té dificultats per ordenar les idees quan escriu, necessitarà una ajuda diferent. I si algú detecta una dificultat que nosaltres no havíem previst, idealment hauria de poder venir i dir:

—Això encara no ho domino. Què puc fer?

Això és molt diferent de prescriure automàticament «pàgines 42, 43 i 44 per a tothom». Naturalment, hi pot haver tasques comunes. Però no tot el treball fora de l'aula ha de ser idèntic si les necessitats no ho són.

Una manera senzilla d'organitzar-ho és distingir entre **mínims necessaris, reforç i ampliació**.

Hi ha aprenentatges bàsics que tothom ha d'arribar a dominar i que poden requerir una pràctica comuna. Aquí hi pot haver exigència. Però és important que l'alumnat entengui què està intentant consolidar i per què.

Altres tasques poden ser de reforç: si encara no domino una cosa, tinc recursos per practicar-la. I també podem oferir activitats d'ampliació per a qui vulgui aprofundir o anar més lluny.

La diferència important és que els deures deixen de ser simplement «**la feina que toca**» i passen a tenir una finalitat d'aprenentatge clara.

Aprendre a detectar què necessito

Aquesta és, per mi, la part més interessant de la proposta.

Després d'un aprenentatge podem preguntar:

—Què domines ja?

—Què et costa encara?

—Què necessites practicar?

—Quina ajuda et podria servir?

Potser algú necessita més exercicis; una altra persona, un exemple resolt; una explicació diferent; practicar amb algú o, simplement, entendre on s'està encallant.

Aquesta conversa és valuosa perquè l'alumnat deixa d'esperar passivament que el professor reparteixi feina i comença a **diagnosticar el seu propi aprenentatge i demanar recursos per avançar**. Això és autocompromís.

I si no vol l'ajuda?

També pot passar que un alumne sàpiga que encara no domina un contingut, li oferim reforç i no el vulgui.

Segons l'edat, el context i les nostres responsabilitats educatives, hi haurà moments en què haurem d'exigir determinada feina. Però també hi haurà situacions en què podem deixar espai perquè l'alumne prengui una decisió i experimenti les seves conseqüències.

Podem dir:

«Aquest aprenentatge continua sent necessari. L'ajuda és aquí. Si decideixes no utilitzar-la i després encara no ho domines, l'avaluació ho mostrarà. Si canvies d'opinió, continuarem buscant com ajudar-te.»

Respectar una decisió no significa falsejar, més tard, la realitat.

En casos d'alumnat que ha desconnectat gairebé completament, de vegades fins i tot pot tenir sentit deixar de representar la ficció de posar cada dia una fotocòpia damunt la taula perquè acabi arrugada a terra.

En alguna ocasió jo he dit:

«El material és aquí i te'l donaré quan el vulguis. Però vull que me'l demanis, perquè necessito que tu també tornis a implicar-te en el teu aprenentatge.»

I, naturalment, això ha d'anar acompanyat d'una conversa: què està passant?, què el bloqueja?, què podem canviar?, quina ajuda necessita?

No es tracta de retirar el suport. Es tracta d'intentar que l'alumne **torni a ocupar el seu lloc dins del procés d'aprenentatge.**

Podem sostenir, animar, insistir, posar límits i oferir oportunitats, però no podem voler indefinidament l'aprenentatge d'una persona molt més que ella mateixa.

L'objectiu no és dir «espavila», sinó: **«Jo hi soc. Què faràs tu?»**

Cada deure hauria de tenir un destí

Hi ha una pregunta que pot servir-nos de filtre: **«Què aprendré o practicaré fent aquesta tasca?»**

Si no sabem respondre-la, potser hauríem de replantejar-nos el deure.

I després convé tornar-hi: ha servit? Ha millorat aquella dificultat? Cal continuar practicant o ja no?

Si un alumne ja domina una habilitat, fer-ne cinquanta exercicis més només perquè la resta encara els necessita probablement aporta poc.

Els deures han d'estar al servei de l'aprenentatge, no l'aprenentatge al servei dels deures.

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè l'alumnat deixa de pensar només «**Què m'han manat?**» i comença a poder preguntar-se «**Què necessito practicar per dominar allò que encara no sé fer?**»

Aquest canvi és important: la feina deixa de pertànyer exclusivament al professor i comença a tenir una finalitat que l'alumne pot entendre i assumir com a pròpia. No busquem simplement que faci més deures. **Busquem que entengui quan necessita practicar, per què i què pot fer per continuar avançant.**

Què cal vigilar

Personalitzar no significa preparar trenta dossiers diferents cada nit. Seria una manera magnífica d'aconseguir que el professorat necessités una baixa abans de Nadal. Podem tenir materials reutilitzables, petites bateries de recursos, activitats amb diversos nivells o simplement oferir algunes opcions.

La idea és millorar la utilitat dels deures, no fabricar una nova burocràcia.

Tampoc hem de confondre autocompromís amb absència d'exigència. Hi ha aprenentatges que cal dominar i tasques que poden ser obligatòries. El canvi és procurar que l'alumnat entengui **què necessita aprendre, per què i de quina manera aquella pràctica pot ajudar-lo.**

I a casa?

Aquesta mirada també pot reduir moltes guerres familiars.

En lloc de començar sempre amb «Has fet els deures?», podem preguntar: «Què necessites practicar avui?», «Què encara no domines?» o «Vols que t'ajudi en alguna part?».

La família no ha de convertir-se en una segona escola ni perseguir permanentment els fills perquè compleixin. Pot ajudar a organitzar-se, facilitar un espai, escoltar una explicació o buscar un recurs.

Però el missatge continua sent el mateix: **«Et podem ajudar. Però l'aprenentatge és teu.»**

**B. COMPRENDRE LA
REALITAT I TROBAR EL
PROPI MARGE D'ACCIÓ**

PROPOSTA 6.

QUI PAGA EL PREU SI JO
RENUNCIO A APRENDRE?

Per a què serveix aquesta eina?

Hi ha una idea que crec que l'alumnat ha d'entendre: **no tots tenim el mateix marge d'error**. No perquè unes persones siguin més intel·ligents o treballadores que les altres, sinó perquè no totes disposen dels mateixos recursos quan apareix una dificultat.

Recordo un alumne de família benestant que no havia obtingut bons resultats en anglès. Aquell estiu va passar uns mesos al Canadà en un campament per a adolescents i, quan va tornar, el seu nivell havia millorat enormement.

Fantàstic. La seva família havia pogut oferir-li una oportunitat magnífica. Però un altre alumne amb la mateixa dificultat potser no hauria pogut pagar ni una acadèmia. Tots dos podien haver suspès el mateix examen, però **no tenien la mateixa xarxa per compensar aquella dificultat**.

Això és important perquè l'escola no pot eliminar totes

les desigualtats ni garantir que la vida sigui justa. Però sí que pot oferir coneixements, habilitats i criteri que ampliïn el nostre marge d'acció.

I, quan tenim menys recursos fora de l'escola, **les eines que podem adquirir dins poden ser encara més valuoses.**

Una pregunta incòmoda

Podem plantejar a l'alumnat: **«Si jo renuncio a aprendre, qui paga principalment el preu?»**

No cal respondre nosaltres. Podem estirar el fil: si no aprenc a expressar bé una idea, qui tindrà menys eines per defensar-la? Si no tinc prou comprensió lectora, qui serà més vulnerable quan hagi de signar un contracte? Si renuncio a una oportunitat d'aprendre una llengua, qui deixa de tenir aquella capacitat?

A poc a poc pot aparèixer una resposta: **el primer perjudicat soc jo.**

Això no significa dir que tot el que li passi a una persona serà responsabilitat seva. Seria fals i injust. L'origen social, els diners, la salut, la discriminació, la qualitat de l'escola i moltes altres circumstàncies pesen.

La idea és una altra: **que hi hagi coses que no depenen de mi no significa que la part que sí que depèn de mi deixi d'importar.**

Una persona pot arribar a pensar: «Si igualment ho tindré més difícil, per què m'he d'esforçar?» És una reacció comprensible. Però pot acabar fent que una injustícia que ja existeix tingui **encara més poder sobre la seva vida.**

Per això podem plantejar-ho així: **«No puc controlar**

totes les dificultats que trobaré. Però no vull renunciar voluntàriament a les eines que sí que puc adquirir.»

Això no és «si ets pobre, estudia i deixa de queixar-te». Podem denunciar una desigualtat i, alhora, preguntar-nos què podem fer perquè ens limiti tan poc com sigui possible. Les dues coses són compatibles.

Com fer-ho a l'aula

Podem plantejar una situació hipotètica molt senzilla.

Dues persones suspenen anglès. Una família pot pagar-li dos mesos al Canadà; l'altra no pot pagar una acadèmia.

I preguntar:

—Han suspès igual?

—Tenen les mateixes possibilitats de compensar-ho?

—Què marca la diferència?

A partir d'aquí podem ampliar la conversa: què passa quan una família pot pagar estudis durant anys i una altra necessita que el fill o la filla comenci a treballar aviat? O quan una persona disposa d'habitació pròpia, ordinador, llibres i ajuda acadèmica i una altra no?

No es tracta de dividir la classe entre privilegiats i víctimes, sinó d'entendre una realitat: **el punt de partida importa.**

També podem cercar a YouTube un vídeo de 4 minuts titulat «La carrera del privilegi» i visionar-lo a classe.

I després podem fer el moviment que realment ens interessa: **«Quines eines tens avui al teu abast que poden ampliar les teves opcions de demà?»**

No tot són diners: poden aparèixer l'escola, la biblioteca, una beca, el professorat, els companys, internet, llibres, serveis públics, activitats del barri o persones que ens poden orientar. Una part de l'autocompromís consisteix també a **aprendre a detectar i utilitzar les oportunitats que sí que tenim.**

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè ajuda l'alumnat a mantenir dues idees alhora: «**No tot depèn de mi**» i «**Però el que jo faci amb les oportunitats que tinc sí que importa.**»

L'objectiu no és culpabilitzar ningú de la seva situació, sinó evitar que les dificultats externes acabin convertint-se també en una renúncia pròpia.

L'escola no pot prometre que aprendre eliminarà totes les barreres. Però sí que podem dir una cosa amb honeste-dat: **aprendre acostuma a donar-nos més eines per afrontar-les.**

Què cal vigilar

Aquesta conversa es pot convertir molt fàcilment en moralina.

No volem transmetre «si fracasses serà culpa teva» ni «si tens menys recursos t'has d'esforçar més que els altres». Seria cruel i fals. Tampoc no volem culpabilitzar l'alumnat que té més recursos. Ningú no ha d'avergonyar-se perquè la seva família li pot oferir oportunitats.

Ens interessa una mirada més adulta: **reconèixer el**

punt de partida sense convertir-lo ni en culpa ni en destí.

I a casa?

En família podem plantejar una pregunta semblant: **«Aquestes són les cartes que tenim. Què podem fer amb elles?»**

Pot haver-hi recursos que la família pot oferir i d'altres que no. El que convé evitar són dos extrems: «Ho tens tot, per tant, no tens dret a queixar-te» i «Nosaltres no tenim recursos, per tant, ho tindràs impossible».

Cap dels dos ajuda.

Podem mirar la realitat tal com és i, a partir d'aquí, buscar el marge que sí que tenim.

PROPOSTA 7.

POSAR NOM A LES DESIGUALTATS

Per a què serveix aquesta eina?

Una escola que vol oferir coneixements poderosos no pot limitar-se a explicar un món abstracte. També ha d'ajudar l'alumnat a comprendre **el món que viu**.

Per què existeix la pobresa? Per què l'origen familiar condiciona les oportunitats? Què és el racisme? Com funciona una discriminació? Quin paper tenen les decisions personals i quin les institucions, les lleis, l'economia o la història?

Aquestes preguntes ja són dins de l'aula. No les portem nosaltres: hi són. Afecten la manera com molts infants i adolescents es veuen a si mateixos i imaginem el seu futur.

Protegir-los no significa evitar-les, ni fer-los creure que el món sempre serà just. Al contrari, significa donar-los eines per entendre progressivament una realitat que ja viuen.

Si una persona pateix discriminació, però no disposa

de paraules per interpretar el que li passa, la situació no desapareix: simplement queda sense nom. I **allò que no podem anomenar és molt més difícil de pensar i de transformar.**

Ibram X. Kendi explica al llibre *«Com ser antiracista»* diverses experiències personals que il·lustren aquesta idea. En una d'elles, recorda com una reacció seva davant d'una situació que vivia com una agressió va ser interpretada simplement com a mala conducta perquè ell mateix encara no disposava del llenguatge necessari per explicar què estava experimentant.

Això em sembla pedagògicament molt important: **una conducta visible pot tenir una història al darrere.** Donar coneixement també significa donar llenguatge per interpretar la pròpia experiència.

Els cal entendre la desigualtat sense quedar-hi atrapats

Aquí necessitem mantenir dues idees alhora. No podem dir: **«Tot depèn de tu. Si t'esforces prou, arribaràs on vulguis.»** No és cert. Però tampoc volem transmetre: **«Ets víctima de les teves circumstàncies i no hi pots fer res.»**

Hi ha coses que depenen de nosaltres i d'altres que necessiten canvis socials, col·lectius o polítics. Aprendre a distingir-les també forma part de pensar bé.

Recordo una classe de sisè en què el mateix alumnat va voler investigar una pregunta: **«Per què existeix la pobresa?»**

No era una pregunta abstracta. Al darrere hi havia, en

alguns casos, una altra pregunta molt més personal: «Per què algunes de les nostres famílies són pobres?»

La investigació els va permetre descobrir que no hi havia una única causa. Les decisions personals poden influir, però també l'origen familiar, la feina, els recursos, les oportunitats o l'entorn.

Això és escola: utilitzar història, economia, matemàtiques, comprensió lectora, recerca i pensament crític per comprendre **una pregunta que importa de veritat**.

Com fer-ho a l'aula

No es tracta de donar-los la nostra resposta, sinó d'ensenyar-los a investigar. Podem començar amb preguntes com: «**Quines hipòtesis tenim?**», «**Com ho podem comprovar?**», «**Quines dades necessitem?**», «**Quines explicacions diferents existeixen?**», «**Quines proves aporta cadascuna?**»

Podem treballar a partir d'una notícia, una novel·la, una estadística, un conflicte històric, una pel·lícula o una pregunta que aparegui espontàniament.

L'objectiu no és que tota la classe arribi obligatòriament a la mateixa conclusió, sinó que arribi a conclusions **més informades i més ben argumentades**.

Això també serveix per parlar de racisme o discriminació. No ens interessa reduir-ho a «hi ha persones bones i persones dolentes». Ens interessa poder examinar conductes, idees, normes, polítiques i conseqüències.

I, sobretot, evitar convertir tot un grup en responsable del comportament d'un individu.

El món és més complex que un repartiment entre bons i dolents.

També convé parlar del que passa quan una persona interioritza la mirada negativa que rep. Kendi, l'autor de «*Com ser antiracista*», explica com, durant l'adolescència, va arribar a vincular algunes de les seves dificultats acadèmiques amb una idea negativa de la seva pròpia identitat racial.

Això pot passar de moltes maneres. Quan algú rep repetidament el missatge que persones com ell valen menys, són menys capaces, són dolentes o no pertanyen del tot a la societat, pot acabar incorporant una part d'aquesta mirada.

Per això l'escola ha de fer dues coses alhora: **assenyalar la injustícia i evitar que aquella injustícia acabi definint tot el que l'alumne creu possible per a ell mateix.**

Aprendre una llengua, argumentar bé, conèixer els propis drets, entendre economia o conèixer història no eliminarà totes les discriminacions. Però dona eines per comprendre-les, protegir-se millor i, quan sigui possible, contribuir a transformar-les.

Això és també coneixement poderós.

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè ajuda l'alumnat a comprendre que el món que l'envolta influeix en la seva vida, però que això no elimina completament el seu marge d'acció.

Pot començar a preguntar-se: **«Què m'està passant? Per què? Quina part no depèn de mi? Quina part sí?**

Quines eines puc adquirir? I què puc fer jo, sol o amb altres persones, per protegir-me o intentar canviar aquesta realitat?»

L'autocompromís no consisteix a pensar que tot depèn de nosaltres. Consisteix a **comprendre millor la realitat i assumir la part d'acció que sí que tenim.**

Què cal vigilar

Aquesta eina no pot convertir-se en un púlpit. Si jo ja tinc totes les respostes i només busco que l'alumnat arribi a les meves conclusions, no estic ensenyant pensament crític: estic intentant convèncer.

Puc tenir una posició, però he de distingir entre «**això és un fet**» i «**aquesta és la meva interpretació**», i permetre el desacord sempre que respecti la dignitat i els drets de les persones.

Tampoc reduïm ningú a la desigualtat que viu. Una persona és molt més que la seva pobresa, el seu origen, la seva religió o el color de la seva pell.

No convertim una ferida en tota una identitat.

I adaptem la profunditat a l'edat. No cal explicar el sistema fiscal internacional a una criatura de sis anys, però sí que podem parlar de justícia, desigualtat o discriminació amb paraules que pugui comprendre.

I a casa?

Aquesta proposta pot entrar de manera molt natural en una conversa familiar.

Davant d'una notícia o una situació injusta, en lloc de

donar immediatament la nostra opinió podem preguntar: **«Tu què creus que està passant?», «Com ho sabem?», «Podria haver-hi una altra explicació?», «Qui en pateix les conseqüències?» o «Què creus que es podria fer?»**

No cal que adults i fills acabin pensant exactament igual.

És més interessant una altra cosa: **aprendre a parlar del món sense fugir de la seva complexitat.**

PROPOSTA 8.

QUÈ DEPÈN DE MI?

PER A QUÈ SERVEIX AQUESTA EINA?

A les dues propostes anteriors hem insistit que no tots partim del mateix lloc i que moltes coses que ens passen no depenen de nosaltres. L'origen familiar, els recursos econòmics, la salut, la discriminació, les decisions polítiques o les persones que ens envolten poden condicionar profundament la nostra vida.

Però ara hem de completar aquesta idea amb una altra d'igualment important: que no tot depengui de mi no significa que res no depengui de mi. Entre pensar «Tot és responsabilitat o culpa meva» i pensar «Jo no hi puc fer res» hi ha un espai enorme. És aquí on ens interessa treballar.

Davant d'una dificultat podem preguntar-nos tres coses:

1. Què depèn directament de mi?

2. **En què puc influir, encara que no ho controli?**
3. **Què no puc canviar, almenys ara?**

Distingir aquestes tres zones ens ajuda a posar l'energia allà on pot servir d'alguna cosa.

Tres zones davant d'un problema

La primera és **allò que depèn directament de mi**: les meves decisions i accions. Puc estudiar, demanar ajuda, tornar-ho a intentar, expressar un desacord amb respecte, demanar perdó o posar un límit. No sempre serà fàcil, però aquí hi ha el meu marge més directe d'acció.

La pregunta és: «**Què faré jo?**»

La segona zona és **allò que no controlo, però en què puc influir**. No puc decidir què pensarà una altra persona, però hi puc parlar. No puc obligar tot un grup a implicar-se, però puc preparar millor una activitat, escoltar què no funciona i provar una altra manera de treballar. No puc decidir les polítiques educatives, però puc opinar, organitzar-me, votar, protestar o intentar convèncer qui les decideix.

No controlar una realitat no significa necessàriament no poder-hi influir.

I finalment hi ha **allò que ara mateix no puc canviar**. El passat ja ha passat, una altra persona pot prendre una decisió que no compartim o podem trobar-nos davant d'una circumstància que, almenys ara, no podem modificar.

Reconèixer-ho no significa que ens agradi, que ho

considerem just o que hàgim de deixar d'intentar canviar-ho en el futur. Significa partir de la realitat que tenim davant i preguntar-nos: **«D'acord. Això ara és així. Què puc fer jo a partir d'aquí?»**

Les tres zones no són rígides. Allò que avui no podem canviar, demà potser podrem començar a transformar-ho.

El nostre marge pot ser petit. Però utilitzem-lo: sovint, actuar sobre el marge que tenim és precisament el que ens permet ampliar-lo.

Aquesta idea és especialment important quan l'alumnat viu situacions difícils. Si una persona pateix discriminació, seria cruel dir-li «No t'afecta si tu no vols». És fals. Pot fer mal i pot limitar oportunitats.

Però tampoc l'ajuda dir-li que no hi pot fer absolutament res. Podem preguntar: **què no depèn de tu?, en què pots intentar influir?, quin marge de decisió continues tenint? No sempre serà gran.** Però detectar-lo és molt diferent de sentir que només podem esperar passivament el que ens passi.

I les emocions?

Tampoc decidim directament tot el que sentim. Podem sentir por, ràbia, tristesa, vergonya o frustració. Però continua havent-hi una pregunta important: **«Què faré amb això que sento?»** Puc sentir ràbia i decidir no insultar, tenir por i demanar ajuda, sentir vergonya i parlar igualment o estar frustrat i tornar-ho a intentar.

És la mateixa idea que ja hem treballat abans: **aprendre a manar-me no significa controlar tot el que sento,**

sinó aprendre a decidir millor què faig amb allò que sento.

Com fer-ho a l'aula

Davant d'una dificultat, podem utilitzar sempre les mateixes tres preguntes:

Què no depèn de tu? En què pots influir? Què depèn directament de tu i què decideixes fer?

Per exemple, un alumne diu:

—No m'agrada gens llengua.

Podem preguntar: «Pots decidir que t'agradi? Probablement no. Però què pots decidir fer encara que no t'agradi?»

O ens diu que es posa molt nerviós quan ha d'exposar. No li direm que deixi d'estar nerviós. Podem preguntar: «Què pots fer encara que estiguis nerviós?» Pot preparar-ho millor, practicar, portar un guió o demanar ajuda i, fins i tot, parlar en públic a pesar de la por.

També davant d'una mala nota, un conflicte o un treball que no surt, podem evitar donar immediatament la solució i preguntar: «**I tu, què hi pots fer?**» o, fins i tot, «**I tu, què hi faràs?**»

Aquesta pregunta és important perquè, si sempre responem nosaltres, acabem assumint precisament la responsabilitat que volem que l'alumnat aprengui a assumir.

Aquesta eina també serveix als docents

Nosaltres també podem confondre fàcilment allò que volem aconseguir amb allò que controlem.

Podem voler que l'alumnat s'impliqui molt, però no podem decidir directament que això passi. El que sí que podem fer és preparar propostes amb sentit, explicar per què aprenem allò, escoltar quines coses no funcionen, posar límits, provar altres maneres d'ensenyar i revisar la nostra pràctica.

Una cosa és **el resultat que volem aconseguir** i una altra **allò que podem fer nosaltres per augmentar les possibilitats d'aconseguir-lo**. Aquesta distinció pot estalviar molta frustració.

No controlo completament el resultat, però sí que puc responsabilitzar-me **de la qualitat del meu intent**.

Fins i tot podem agafar una preocupació professional i dividir un full en tres columnes:

DEPEN DE MI | HI PUC INFLUIR | ARA NO HO PUC CANVIAR

L'objectiu no és classificar-ho tot perfectament, sinó descobrir **on val la pena posar la nostra energia**.

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè ajuda l'alumnat a abandonar dos extrems igualment poc útils: pensar que és responsable de tot el que li passa o pensar que no és responsable de res.

L'autocompromís apareix quan una persona pot dir: **«Hi ha coses que no depenen de mi. Però vull identi-**

ficar la part que sí que em correspon i decidir què faré amb ella.»

Això és exactament assumir responsabilitat sense negar la realitat.

Què cal vigilar

Aquesta eina no significa que cadascú sigui responsable de tot el que li passa. Seria fals i, en moltes situacions, cruel. Tampoc no significa «accepta la injustícia i dedica't a canviar-te tu». Hi ha injustícies que hem d'intentar transformar i problemes que només es poden resoldre col·lectivament.

Precisament per això necessitem distingir bé **què depèn de nosaltres, en què podem influir i què no podem canviar ara mateix.**

No es tracta de carregar-nos el món a l'esquena. Es tracta d'**assumir la part que sí que ens correspon.**

I a casa?

Aquí pot ser suficient una sola pregunta:

«D'aquesta situació, què no depèn de nosaltres, en què podem influir i què podem decidir fer?»

No cal convertir-ho en una activitat formal. De vegades aquesta pregunta, repetida quan toca, ja canvia molt una conversa.

C. EINES PER CRÉIXER I APRENDRE MILLOR

PROPOSTA 9.

QUÈ FAIG QUAN
EM CORREGEIXEN?

Per a què serveix aquesta eina?

Que ens assenyalin un error no acostuma a agradar-nos gaire. Quan algú ens corregeix, és fàcil que aparegui immediatament un «Però és que...», «Jo no he estat», «Ell també ho ha fet» o «No és veritat». Ens defensem abans d'haver escoltat.

És comprensible, però ens pot perjudicar molt. Si no som capaços d'examinar allò que ens diuen, també ens costarà veure què podem millorar.

M'agrada explicar-ho amb una metàfora una mica absurda. Imaginem que algú ens dona **un xec d'un milió d'euros**, però està brut, arrugat i ens el dona de molt mala manera.

Què faríem? Probablement agafaríem el xec.

Amb una correcció pot passar una cosa semblant. Potser la manera com ens l'han feta no és bona, potser un docent, un pare, una mare o qualsevol altra persona ens ho

ha dit amb poca traça, enfadada o utilitzant unes paraules que no eren les adequades. Això es pot qüestionar.

Però encara podem preguntar-nos: **«Hi ha alguna cosa valuosa aquí que em convingui aprofitar?»** Una mala manera de dir una cosa no converteix automàticament el contingut en fals. I, al mateix temps, que el contingut sigui útil no justifica que ens humiliïn o ens faltin al respecte.

Aprendre a separar aquestes dues coses és una habilitat molt valuosa i, tant de bo, puguem ensenyar les dues.

Corregir també pot ser una forma de cuidar

Si veiem una conducta que perjudica l'alumne o els altres, mirar cap a una altra banda no sempre és ajudar.

Ara bé, no qualsevol correcció està ben feta. Els adults també podem equivocar-nos, ser injustos, parlar des de la ràbia o interpretar malament una situació. Per això corregir no és tenir carta blanca. Però **assenyalar amb respecte una conducta que una persona pot millorar, buscant honestament el seu bé, també pot ser una forma de cura.**

Una part d'aquesta mirada la vaig aprendre de la Maite Masses, una mestra amb qui vaig treballar durant anys a l'escola Pompeu Fabra de Barcelona. Quan corregia un alumne, procurava fer-ho amb claredat, sense sermons interminables i sense tractar l'infant com si fos menys digne de respecte.

El missatge de fons era: **«Si et dic una cosa que pots millorar, no és perquè vagi contra tu. És perquè busco el teu bé.»** Aquesta idea em va quedar gravada.

La correcció pot deixar de ser només «**M'estan atacant**» i començar a ser també «**Potser m'estan mostrant una cosa que jo no veig.**»

Això no significa donar sempre la raó a qui ens corregeix. Una correcció pot ser certa, parcialment certa o equivocada. La resposta madura no és acceptar-les totes ni rebutjar-les totes. **És examinar-les.**

Cinc preguntes que poden ser útils

Quan corregim una conducta, podem acabar la conversa amb cinc preguntes senzilles:

1. Què has entès del que t'he dit?

És més útil que preguntar simplement «Ho has entès?», perquè obliga a explicar amb paraules pròpies què s'ha entès.

2. Hi estàs d'acord?

L'alumne pot dir que sí, que només en part o que no. No busquem submissió, sinó comprensió i pensament.

3. Hi ha alguna cosa que jo no hagi entès bé?

Nosaltres també podem estar equivocats o haver vist només una part de la situació.

4. Què faràs diferent una altra vegada?

Aquí la correcció deixa de mirar només enrere i es converteix en una decisió.

5. Necessites ara alguna altra ajuda meva?

La responsabilitat del canvi és seva, però això no significa que hagi de fer-lo sol.

Aquestes cinc preguntes transformen bastant una reprimenda.

Ja no es tracta només de dir-li què ha fet malament. Es

tracta d'ajudar-lo a **entendre, valorar i decidir què farà a partir d'ara.**

Parlem de conductes, no condemnem persones

No és el mateix dir: «**Ets un egoista**» que: «**Quan has decidit tu sol sense escoltar la resta del grup, no els has deixat participar.**» No és el mateix dir: «**Ets un desastre**» que: «**Aquesta setmana has oblidat el material tres dies.**»

Una conducta es pot observar, discutir i modificar. Una etiqueta, en canvi, s'enganxa a la persona. Per això convé baixar del «**Tu ets...**» al «**Ha passat això...**».

I si volem que l'alumnat escolti les nostres correccions, nosaltres també hem de procurar fer-les de manera que es puguin escoltar: ser concrets, breus, evitar humiliar, escoltar la seva versió i acabar mirant cap al futur.

L'objectiu no és que l'alumne surti més petit de la conversa. És que surti **amb més eines.**

I nosaltres, sabem rebre correccions?

Aquí arriba la prova del cotó.

És molt fàcil dir a l'alumnat que ha d'aprendre a escoltar les crítiques. Més difícil és quan ens diu:

—Profe, això que has fet no m'ha semblat just.

Podem defensar-nos immediatament o aplicar-nos exactament el mateix criteri: què em diu?, té raó en alguna cosa?, hi ha una part que jo no havia vist?, he de rectificar? Potser conclourem que no hi estem d'acord. Però de

vegades haurem de dir una frase extraordinàriament educativa: **«Tens raó. Aquí m'he equivocat.»**

Reconèixer un error no fa perdre necessàriament autoritat. Sovint fa guanyar credibilitat.

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè l'alumne deixa de viure la correcció només com una cosa que un adult li fa i comença a preguntar-se: **«Què hi ha de cert en això? Què puc aprendre? Hi ha alguna cosa que jo decideixo canviar?»**

La correcció deixa de buscar només obediència i es converteix en una font d'autoconeixement i de decisió. No canviem simplement perquè algú ens ho ordena. **Examinem el que ens diuen i assumim com a propi el canvi que considerem necessari.** Això és autocompromís.

Què cal vigilar

Aquesta eina no significa que l'alumnat hagi d'aguantar qualsevol manera de ser corregit. Podem aprofitar el «xec» i, alhora, dir: **«El que m'has dit em pot servir, però la manera com m'ho has dit no ha estat correcta.»**

Tampoc no cal corregir cada error, cada conducta i cada detall permanentment. Una persona que viu sotmesa a correcció constant pot acabar deixant d'escoltar.

I nosaltres també som responsables d'una cosa incòmoda, però real: no tots els alumnes ens cauran igual de bé. Som humans. El que sí que ens correspon és procurar que

aquesta simpatia o antipatia no determini com els tractem. Podem no controlar qui ens cau bé, però sí **què fem amb això**.

I a casa?

A casa funciona especialment bé si és recíproc.

No només podem dir:

—Has d'aprendre a escoltar quan et corregim.

També hem de poder escoltar:

—Quan m'ho has dit davant dels meus amics m'he sentit humiliat.

I preguntar-nos si hi ha alguna cosa que nosaltres també hem de canviar.

La seqüència pot ser la mateixa per a tothom: **escoltar, entendre, preguntar, valorar i decidir**. Això és molt més educatiu que exigir simplement obediència.

PROPOSTA 10.

PARLAR MILLOR PER
COMPRENDRE I PENSAR MILLOR

Per a què serveix aquesta eina?

Les paraules no serveixen només per explicar allò que pensem. També ens ajuden a pensar.

Com més ric és el nostre llenguatge, més recursos tenim per precisar una idea, distingir conceptes, formular preguntes, comprendre textos complexos, argumentar o posar nom a allò que ens passa.

Això no significa, naturalment, que una persona que domini poc la llengua vehicular de l'escola sigui poc intel·ligent. Un alumne acabat d'arribar pot expressar-se amb dificultats en català i tenir, en canvi, un àrab, un amazic o un romanès extraordinàriament ric.

La idea és una altra: **un llenguatge ric, sigui en la llengua que sigui, amplia les eines amb què podem organitzar, precisar i comunicar el pensament.**

I l'escola té una responsabilitat important: ampliar aquestes eines.

No tot l'alumnat arriba amb les mateixes oportunitats lingüístiques

Hi ha infants que han crescut envoltats de llibres, converses llargues, explicacions, preguntes i vocabulari variat. D'altres han tingut menys contacte amb alguns dels codis lingüístics i culturals que després l'escola dona per suposats.

Gregorio Luri recull a *La escuela no es un parque de atracciones* diverses dades que mostren fins a quin punt, ja des de la infància, poden acumular-se diferències importants en l'exposició a llibres, converses, vocabulari i experiències culturals.

No em sembla que el més rellevant sigui retenir una xifra concreta, sinó la idea de fons: **petites diferències repetides cada dia poden acabar convertint-se, amb els anys, en diferències educatives molt grans.**

Això no significa que pobresa econòmica sigui sinònim de pobresa lingüística o cultural. Una família amb pocs recursos pot tenir una cultura oral riquíssima, dominar diverses llengües, explicar històries, debatre o transmetre coneixements molt valuosos.

El problema apareix quan l'escola exigeix determinades formes de llenguatge que alguns infants ja han après fora i d'altres encara no han tingut l'oportunitat d'adquirir.

La nostra feina no hauria de ser utilitzar aquesta diferència per seleccionar. **Hauria de ser ajudar a reduir-la.**

No abaixem el llenguatge: donem suport per arribar-hi

Quan pensem que un alumne té dificultats, podem caure fàcilment en la temptació de parlar-li sempre amb paraules més senzilles. La intenció és bona: volem que ens entengui. Però si només utilitzem paraules que ja coneix, difícilment n'aprendrà de noves.

Podem fer una altra cosa: **fer servir un llenguatge una mica més ric i donar les ajudes necessàries perquè pugui incorporar-lo.**

Per exemple, podem preguntar:

—Quina **hipòtesi** teniu sobre el que ha passat?

I, si cal, explicar:

—Una hipòtesi és una explicació possible que encara hem de comprovar.

Després tornem a utilitzar la paraula: «Per tant, la teva hipòtesi és que...»

Una paraula difícilment entra a formar part del nostre vocabulari perquè l'hem sentit una vegada. Necessita aparèixer de nou, ser llegida, feta servir i trobada en contextos diferents. Aquí també funciona la pluja fina. I això val per a totes les àrees. *Proporció, evidència, causalitat, inflació, argument, matís, coherència...* no són ornaments acadèmics. Són eines.

Quan una persona aprèn a distingir una causa d'una coincidència, o frustració de tristesa, no només ha après paraules noves. **Ha guanyat distincions noves per pensar.**

Corregir sense aconseguir que deixin de parlar

També podem enriquir el llenguatge reformulant allò que diu l'alumnat. Si una criatura diu: «**Em fa mal la front**», podem respondre: «**Et fa mal el front, aquí damunt de l'ull?**» Hem ofert el model correcte sense interrompre la conversa ni ridiculitzar l'error. En altres moments, especialment si estem treballant expressament la llengua, podem demanar que ho torni a dir.

El criteri és senzill: **volem que l'alumnat parli molt i que cada vegada parli millor.**

Si corregim cada error de cada frase de manera obsessiva, podem aconseguir justament el contrari: que per por d'equivocar-se deixi de parlar. Per tant, corregim amb intenció pedagògica, no per convertir l'aula en una duana lingüística.

I també convé explicar per què ho fem:

«De vegades reformularé una paraula o us demanaré que una frase la torneu a dir millor. No ho faig per buscar-vos les pessigolles, sinó perquè cada paraula i cada estructura nova que domineu us dona més eines per comprendre, estudiar i defensar les vostres idees.»

Una altra vegada, no volem només exigir. **Volem que entenguin per què aquesta exigència juga a favor seu.**

Llegir textos que ens facin créixer

La lectura és una de les principals vies per incorporar vocabulari, estructures i formes de pensament que no sempre apareixen en la conversa quotidiana.

Per això a l'aula podem treballar textos una mica per sobre del que alguns alumnes podrien comprendre sols. Som allà per ajudar-los: podem aturar-nos, explicar una expressió, desembolicar una frase o relacionar-la amb coneixements anteriors.

Per a la lectura autònoma buscarem l'equilibri: que el text sigui comprensible i atractiu, però que també continuï fent créixer.

Això forma part d'una idea més general: **la llengua travessa gairebé tot l'aprenentatge escolar**. Llegir, escriure, parlar, escoltar i pensar estan profundament relacionats.

Per això enriquir el llenguatge no és només feina del professorat de llengua. En certa manera, **tots ensenyem també llengua**.

Exigència amb suport

Aquesta qüestió és especialment important amb l'alumnat que parteix amb més dificultats. Si, amb la voluntat d'ajudar, sempre li donem textos més pobres, reduïm el vocabulari i demanem respostes cada vegada més simples, podem acabar consolidant la diferència que volíem compensar. La resposta no és exigir menys. És **exigir amb més suport**.

Un text complex pot necessitar més explicacions; una producció escrita, més models; una conversa exigent, més preguntes o més temps. No: «**Com que et costa, no t'ho demano**»; sinó: «**Com que et costa, miraré què necessites perquè també hi puguis arribar.**»

I les llengües de casa?

Aquí també convé sumar, no substituir. Si una família pot explicar històries, fer bromes, parlar d'emocions i mantenir converses riques en àrab, amazic, romanès, castellà o qualsevol altra llengua, és bo que ho faci.

No té gaire sentit demanar a uns adults que abandonin la llengua que dominen millor per parlar als fills en una altra llengua que encara utilitzen amb moltes limitacions. Podríem estar canviant un model lingüístic ric per un de molt més pobre.

Les famílies poden conversar, explicar contes, llegir, narrar històries familiars i jugar amb les paraules en les llengües que dominen.

I l'escola té una responsabilitat complementària: **garantir que l'alumnat adquireixi també un domini ric de les llengües que necessita per aprendre i participar plenament en la societat.** No cal triar. Podem sumar.

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè l'alumnat deixa de viure l'exigència lingüística només com una mania del professor i pot començar a entendre-la com una manera d'ampliar les seves pròpies eines.

Quan una persona pensa: **«Vull entendre millor, explicar-me millor i defensar millor les meves idees; per tant, m'interessa ampliar el meu llenguatge»**, el motor comença a canviar. Ja no millora només perquè algú

li corregeix una paraula. **Comença a voler tenir més recursos per pensar i expressar-se.** Això també és auto-compromís.

Què cal vigilar

Enriquir el llenguatge no significa convertir cada conversa en un examen ni confondre domini lingüístic amb intel·ligència. Tampoc no significa menysprear les varietats lingüístiques, els accents o les llengües familiars de l'alumnat.

L'objectiu és molt més senzill i més ambiciós alhora: **que cada alumne surti de l'escola amb més paraules, més registres i més recursos per comprendre, pensar i expressar-se dels que tenia quan hi va entrar.**

PROPOSTA 11.

EL CATALÀ TAMBÉ ÉS
UNA OPORTUNITAT

Per a què serveix aquesta eina?

Hi ha alumnes que viuen en entorns on el català és present a casa, al carrer, amb els amics i en moltes activitats quotidianes. D'altres poden passar gairebé tota la seva vida fora de l'escola sense necessitat d'utilitzar-lo.

Això significa que l'escola no té exactament la mateixa responsabilitat en tots els contextos. Quan un alumne ja rep molt català fora, l'escola se suma a una exposició que ja existeix; però quan gairebé no en rep, **l'escola pot ser un dels pocs espais que li garanteixi una exposició continuada i oportunitats reals d'utilitzar-lo.**

El problema no és parlar castellà. Volem que l'alumnat domini molt bé el castellà. El problema apareix quan **retirem sistemàticament el català precisament a qui té menys possibilitats d'aprendre'l fora de l'escola.**

No canviem automàticament de llengua: canviem l'ajuda

Quan un alumne encara no entén prou català, és comprensible pensar: «Si li parlo en castellà, m'entendrà millor.» I pot ser cert en aquell moment concret. Però si cada vegada que apareix una dificultat canviem de llengua, podem crear un cercle molt poc educatiu: **com que encara no domina el català, li oferim menys català; i com que en rep menys, continua tenint menys oportunitats de dominar-lo.**

Abans de canviar automàticament de llengua podem parlar més a poc a poc, reformular, utilitzar un sinònim, fer un gest, ensenyar una imatge, escriure una paraula, posar un exemple o comprovar què ha entès.

I, naturalment, de vegades una altra llengua pot ser una bastida útil. No hi ha cap drama pedagògic en això. El criteri és un altre: **la bastida ha d'ajudar-nos a arribar al català, no substituir-lo permanentment.**

No pressuposem què sap una persona per la seva aparença

Una altra pràctica que convé revisar és adreçar-nos automàticament en castellà a una persona perquè té la pell fosca, porta vel o té un cognom que ens sembla estranger. L'aparença no ens diu quines llengües domina. Pot haver nascut aquí, entendre perfectament el català o estar intentant aprendre'l.

I, encara que el domini sigui feble, canviar sistemàticament de llengua pot privar-la precisament de la pràctica

que necessita. Preguntem, observem i ajudem. Però **no abaixem les expectatives lingüístiques perquè percebem algú com «de fora».**

El català no és un deute: és una eina i un dret

No crec que hàgim de dir a un infant que ha d'aprendre català perquè ha d'estar agraït al país que l'ha «acollit». Potser ni tan sols l'han acollit: pot haver nascut aquí i aquesta és casa seva.

La mirada que em sembla més justa és una altra: **té dret a sortir de l'escola dominant la llengua del país on viu.**

A entendre-la, parlar-la, llegir-la i escriure-la amb total seguretat per estudiar, treballar, participar en una conversa, relacionar-se amb una administració o accedir a la cultura que s'hi expressa.

Dominar el català no garanteix l'èxit ni elimina totes les discriminacions. Una persona pot parlar-lo perfectament i continuar patint racisme, islamofòbia o altres formes d'exclusió.

Però això no significa que la llengua sigui irrellevant. **Dominar-la pot eliminar una barrera, donar més autonomia i ampliar opcions.** I com menys xarxa de seguretat té una persona, més important pot ser no tancar-li portes innecessàriament. Per això no entenc la baixa exigència lingüística com una forma de protecció. **Vull que tinguis més eines, no menys.**

Que l'alumnat entengui per què hi insistim

Aquesta idea es pot explicar directament.

Podem dir:

«Potser fora d'aquí utilitzeu sobretot una altra llengua. Fantàstic. No la perdeu. Però també vull que sortiu d'aquesta escola dominant el català, perquè serà una eina vostra. Com més llengües domineu, més persones, textos, estudis, feines i espais tindreu al vostre abast. Per això aquí us ajudaré a utilitzar-lo cada vegada millor.»

No juguem contra cap llengua. **Sumem eines.** L'objectiu no és dominar català **en lloc de** castellà, sinó dominar bé totes dues llengües i, sempre que sigui possible, incorporar-ne més i mantenir riques les llengües familiars.

El context modifica la nostra feina

No és el mateix ensenyar en un entorn on l'alumnat utilitza català espontàniament durant bona part del dia que fer-ho en un barri on gairebé només el sentirà a l'escola.

En el segon cas no n'hi ha prou que el docent parli català mentre l'alumnat respon sempre en una altra llengua.

Cal crear **situacions reals d'ús**: converses, lectures, treballs en grup, presentacions, teatre, jocs o debats en què el català serveixi per fer alguna cosa amb sentit.

Podem començar amb respostes simples i, progressivament, demanar més precisió: «M'ho pots explicar una mica més?», «Pots utilitzar aquesta paraula que hem après?» o «Com ho diries d'una manera més precisa?».

Sense ridiculitzar els errors i sense convertir cada frase en un examen. Però utilitzant la llengua.

La llengua s'aprèn fent-la servir.

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè l'alumnat deixa de viure el català només com «**la llengua que el professor vol que parli**» i pot començar a entendre'l com una eina que li convé incorporar, igual com les matemàtiques o l'anglès.

El canvi és passar de: «**Parlo català perquè m'hi obliguen**» a: «**Vull dominar-lo perquè és una capacitat que serà meva i que em pot donar més autonomia i més opcions.**»

Aquí torna a aparèixer l'autocompromís: l'aprenentatge deixa de ser només una exigència externa i comença a tenir un sentit propi. Igual que saber matemàtiques, dominar el català no li tancarà portes; al contrari, n'hi pot obrir.

I les famílies?

No necessitem demanar a una família que abandoni la llengua que domina millor per parlar als fills en un català molt pobre. Si poden explicar contes, fer bromes, transmetre històries o parlar d'emocions amb riquesa en amazic, àrab, castellà o qualsevol altra llengua, és bo que ho facin.

El que sí que podem fer és facilitar oportunitats perquè l'infant tingui també contacte amb el català fora de

l'escola: biblioteca, esport, esplai, teatre, música, activitats de barri o altres espais de relació.

L'escola, fins i tot, pot ajudar acostant aquestes oportunitats a les famílies. No cal muntar res complex. Pot ser suficient enviar cada setmana un parell o tres de propostes, preferentment gratuïtes, perquè les famílies puguin aprofitar-les en sortir de l'escola o durant el cap de setmana: una ludoteca, una exposició, una activitat al centre cívic, una festa popular o qualsevol altra proposta que ofereixi enriquiment cultural i lingüístic.

Què cal vigilar

No convertim la llengua en una arma política dins de l'aula. L'alumnat no ha de pagar les guerres identitàries dels adults. Això no significa fingir que les llengües no tenen dimensions socials, culturals o polítiques. Les tenen i en podem parlar.

Però la pregunta pedagògica continua sent molt concreta: **què necessita aquest alumnat per tenir més eines, més autonomia i més opcions? I, a Catalunya, això inclou** procurar que surti de l'escolarització amb **un domini alt del català i del castellà**, sense haver de renunciar a les altres llengües que formen part de la seva vida.

PROPOSTA 12.

QUÈ EM VULL ENDUR? CREAR
UN PROJECTE DE MEMÒRIA

Per a què serveix aquesta eina?

Hi ha una escena massa habitual. Comença un curs nou, el docent pregunta «Recordeu això de l'any passat?» i apareixen silencis, cares de circumstàncies i algun «Em sona...».

Tornar sobre coneixements anteriors no és perdre el temps. Recordar, recuperar, relacionar i reutilitzar formen part de l'aprenentatge. El problema apareix quan no estem recuperant una cosa que ja havíem après, sinó gairebé reconstruint-la des de zero.

Per això pot ser útil treballar una idea molt simple: **abans d'acabar una unitat, un trimestre o un curs, decidim conscientment què ens volem endur cap al futur.**

Això és el que anomenarem un **projecte de memòria**.

Aprendre no és recordar fins a l'examen

Oblidar forma part del funcionament normal de la memòria. No podem conservar-ho tot amb el mateix detall. Però tampoc estudiem igual si pensem «Això només ho he de saber fins divendres» que si pensem «Això ho vull continuar sabent l'any que ve».

La idea de **projecte de memòria** la vaig conèixer a través del pedagog francès Antoine de La Garanderie, especialment a *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*, publicat per Barcanova el 1990.

Una de les idees que vaig incorporar del seu treball és precisament aquesta: **situar mentalment l'aprenentatge en un futur en què el voldrem recuperar.**

Imaginar que recordarem una cosa no garanteix que la recordem. Però aquesta intenció, combinada amb recuperar el coneixement, seleccionar-lo, ordenar-lo i tornar-lo a utilitzar, ens ajuda a aprendre d'una manera més conscient.

Per això podem canviar la pregunta. En lloc de preguntar només «**Què has d'aprendre per aprovar?**», podem preguntar:

«**Què d'això que estàs aprenent vols continuar sabent en el futur?**»

Com fer-ho a l'aula

Imaginem que s'acosta el final de curs o de trimestre.

Abans d'obrir llibres o quaderns podem preguntar:

—Què recordeu que hem après aquest any?

—Què sabeu fer ara que al setembre encara no sabíeu fer?

—Quines idees us semblen especialment importants?

Primer convé intentar recuperar-ho **sense mirar**. Uns minuts individualment, després per parelles i finalment en grup. Només en acabat consultem els materials i reconstruïm el mapa. Aleshores podem preguntar: «**De tot això, què val realment la pena conservar?**»

No volem una llista de 327 coses. Si tot és essencial, res no és essencial. Ens interessa seleccionar conceptes, procediments, habilitats o idees que realment voldríem continuar tenint disponibles més endavant.

Això també obliga el docent a preguntar-se què considera de debò important. I no va gens malament: **un full, no un dossier**.

Podem condensar el resultat en una sola pàgina. Per exemple:

Això m'ho emporto de segon a tercer de matemàtiques

Sé...

Conceptes i idees essencials.

Sé fer...

Procediments i habilitats que he après.

Vull continuar recordant...

Algunes idees especialment importants.

Aquest full es pot guardar, fotografiar, penjar a l'aula virtual o recuperar al començament del curs següent. El missatge és molt senzill: «**Aquest coneixement no s'acaba aquí. Me l'emporto.**»

També podem convidar l'alumnat a imaginar-se uns mesos més endavant, en una aula nova, explicant què havia

après el curs anterior. No cal convertir-ho en cap cerimònia estranya. Només volem reforçar una intenció: **«Això que sé ara ho vull continuar sabent.»**

Quan tornem, tanquem el cercle

Al setembre o en tornar de les vacances trimestrals podem recuperar el projecte, però jo no ensenyaria el full immediatament.

Primer preguntaria:

—Sense mirar res, què recordeu?

Després sí, recuperem el document i comparem: què hem conservat?, què havíem oblidat?, què ha tornat de seguida?, què necessitem recuperar millor?

Així la tornada deixa de ser **«A veure quant heu oblidat»** i passa a ser **«A veure què hem conservat i què necessitem tornar a posar en circulació.»**

Aquesta eina és especialment útil quan canvia el professorat. L'alumnat no hauria de començar de zero cada vegada que entra un docent nou per la porta. Pot ser capaç d'explicar: **«Això és el que vam treballar, això és el que domínem i això és el que ens vam proposar conservar.»** El que ha après no pertany al professor anterior. **És seu.**

Per què augmenta l'autocompromís aquesta proposta?

Perquè l'alumnat deixa de pensar només: **«El professor vol que m'apregui això»** i pot començar a pensar: **«Això ho he après jo i vull conservar-ho.»** El coneixe-

ment deixa de tenir data de caducitat després de l'examen i comença a formar part del propi recorregut.

Això també pot tenir un efecte sobre la motivació. Quan una persona descobreix mesos després que encara sap una cosa, rep una informació molt valuosa: **«Soc capaç d'aprendre i conservar el que apreng.»**

No sempre ens esforcem perquè primer estiguem motivats. De vegades passa al revés: **comencem a dominar una cosa i, precisament perquè veiem que podem, ens venen més ganes de continuar.**

Què cal vigilar

No intentem recordar-ho tot ni convertim aquesta activitat en un altre examen. Tampoc no prometem miracles. La intenció de recordar no crea per si sola una memòria permanent. Cal recuperar, utilitzar, relacionar i tornar a posar el coneixement en circulació.

I, sobretot, no fem nosaltres tot el projecte. Si el docent prepara la llista, la imprimeix i diu «Això és el que heu de recordar», hem perdut una part important de la proposta. Volem que l'alumnat **recuperi, seleccioni i decideixi què considera important conservar.**

I a casa?

La proposta pot ser molt simple. En acabar el curs podem preguntar: **«Quines coses importants has après aquest any que no voldries oblidar?»**

Primer deixem que intenti recordar-les. Després, si cal,

pot consultar quaderns o materials i preparar una pàgina titulada:

Aquest any he après...

No cal convertir les vacances en una acadèmia familiar mentre la resta de la humanitat és a la piscina. La idea és una altra: **allò que has après no era per al professor ni per al juny. Era per a tu.**

I potser aquesta és la pregunta amb què millor podem tancar aquesta eina: **«D'això que acabes d'aprendre, què decideixes endur-te amb tu?»**

PART IV

**MÉS ENLLÀ DE L'AULA:
ELS CANVIS QUE
L'EDUCACIÓ NECESSITA**

PER ACABAR AQUEST LLIBRE

Al llarg d'aquest llibre he intentat oferir eines perquè una part significativa de l'alumnat passi de la passivitat a l'autocompromís, assumeixi progressivament la responsabilitat que li correspon i disposi de més recursos per aprendre, pensar i dirigir la seva vida.

Crec que això pot ajudar molt. Però no ens enganyem: **no resol els problemes estructurals de l'educació.**

Ens permet aprofitar el marge que tenim dins de l'aula i contenir una part de l'hemorràgia. Però l'hemorràgia també s'ha de tractar en l'origen.

Per això no vull acabar aquest llibre parlant només del que podem fer els docents. També vull posar sobre la taula alguns canvis que, des de la meva perspectiva, necessita el sistema educatiu.

Algunes de les propostes següents són discutibles i puc equivocar-me. Perfecte. Però prefereixo proposar alternatives i sotmetre-les a debat que limitar-me a descriure els problemes i lamentar-me'n.

QUÈ CREC QUE HAURIA DE CANVIAR EN EL SISTEMA EDUCATIU

CONDICIONS MATERIALS PER PODER EDUCAR

1. INCLUSIÓ REAL SIGNIFICA RECURSOS REALS

Crec profundament en una escola inclusiva. Però **posar alumnat amb necessitats molt diferents dins de la mateixa aula sense proporcionar els suports que necessita no és inclusió: és compartir espai.**

Un infant amb TEA pot necessitar una intervenció especialitzada; algú que acaba d'arribar i encara no entén prou el català, suport lingüístic intensiu; un alumne amb dificultats greus de regulació de la conducta, una atenció específica; i una persona amb altes capacitats, oportunitats d'ampliació.

No tothom necessita el mateix ni durant el mateix temps. Per això l'aula ordinària no hauria de convertir-se en

un dogma, ni l'educació especial o l'escolaritat compartida en un anatema.

No podem prometre inclusió sense posar-hi els recursos per atendre-la. És mentir. La inclusió sense recursos pot acabar convertint-se en negligència creada per l'administració educativa.

2. LA RÀTIO IMPORTA, PERÒ NO ÉS UNA VARETA MÀGICA

La ràtio importa, però **la complexitat del grup i els suports disponibles importen més que el nombre brut d'alumnes.**

Un grup petit pot ser extraordinàriament complex si concentra moltes necessitats i gairebé no disposa de suport. I un grup més nombrós pot funcionar raonablement bé si l'alumnat és autònom i les necessitats específiques estan ben ateses.

Per tant, la pregunta no hauria de ser només «**Quants alumnes hi ha?**», sinó també «**Quina complexitat té aquest grup i quins recursos necessita perquè tothom pugui aprendre?**»

La ràtio és una dada important. Però el problema de fons és si tenim **prou mans, temps i recursos per atendre la diversitat real que tenim davant.**

3. HEM DE PARLAR SERIOSAMENT DEL FINANÇAMENT REAL DE L'EDUCACIÓ

L'educació costa diners. Materials, professionals, instal·lacions, activitats, sortides i suports s'han de pagar.

Per això la pregunta és molt concreta: **quant costa oferir l'educació que diem que volem i com garantim que tots els centres disposin dels recursos necessaris?**

Ni l'escola pública ni la concertada haurien de dependre de la renda de les famílies per poder oferir allò que l'alumnat necessita. Si formen part del sistema sostingut amb fons públics, el finançament ha de garantir que **cap alumne deixi de rebre allò que necessita per motius econòmics.**

Podem discutir com es finança: d'on surten els recursos, com es distribueixen i quina part correspon assumir col·lectivament. Però el que no podem fer és evitar aquesta discussió i continuar fingint que la gratuïtat està plenament garantida quan una part dels costos continua recaient sobre les famílies.

Cal fer els números, decidir com ho paguem i actuar. Prou de fer-nos trapes al solitari.

Però els diners no són l'únic recurs. **El temps també ho és.**

No té sentit que una part de l'alumnat faci cinc hores diàries de classe i una altra, sis. Mantinguda durant tota la primària, aquesta diferència representa **més d'un curs lectiu acumulat.**

Això s'hauria d'igualar. **L'escola pública ha de poder oferir el mateix temps lectiu que la con-**

tada, amb el finançament necessari per fer-ho possible.

No es tracta d'enfrontar xarxes.

No volem escoles de primera i escoles de segona. Volem escoles de primera per a tothom.

APRENENTATGE, AVALUACIÓ I TRAJECTÒRIA

4. L'AVALUACIÓ HA DE DIR LA VERITAT

Si un alumne no ha assolit els aprenentatges que estem avaluant, hem de poder dir-ho, també amb un suspens.

Suspendre no hauria de ser un càstig, de la mateixa manera que aprovar no hauria de ser un premi. **L'avaluació ha de donar informació real sobre allò que l'alumne ha demostrat que sap i sap fer.**

Aprovar algú que encara no domina allò que l'aprobat afirma que domina no l'ajuda. **Només posposa el problema i fa que la qualificació perdi significat.**

5. REPETIR HA DE SER UNA POSSIBILITAT REAL QUAN PUGUI BENEFICIAR L'ALUMNE/A

Repetir no és una solució universal ni hauria de ser automàtic. Però tampoc crec que hàgim de dificultar-ho fins al punt que deixi de ser una possibilitat educativa real.

Hi haurà alumnes per als quals repetir aportarà poc i d'altres per als quals disposar de més temps pot ser la millor

opció. **La pregunta hauria de ser què necessita aquell alumne concret per tenir més possibilitats d'aprendre.**

En aquests casos, l'equip professional hauria de poder proposar la repetició de manera argumentada. L'opinió de la família s'ha d'escoltar, naturalment, però no crec que hagi de constituir automàticament un veto a qualsevol decisió professional.

6. POTSER HAURÍEM DE RECONSIDERAR L'EDAT D'ENTRADA A L'INSTITUT

Aquí no tinc una proposta tancada. Tinc una pregunta: **té sentit que tot l'alumnat faci necessàriament el salt de l'escola a l'institut en acabar sisè, amb dotze anys?**

Potser sí, però potser no. Però crec que valdria la pena estudiar seriosament si, en alguns casos o de forma general, allargar la primària fins als tretze o catorze anys podria beneficiar l'alumnat en una etapa de grans canvis personals, socials i acadèmics.

No ho plantejo com una recepta, sinó com un **globus sonda que crec que mereix ser estudiat.**

COM ORGANITZEM I ORIENTEM EL SISTEMA

7. MÉS AUTONOMIA DELS CENTRES I MÉS AVALUACIÓ DELS RESULTATS

Els centres haurien de tenir molta més llibertat per decidir **com ensenyen**: organització, metodologies, agrupaments,

distribució de recursos o temps dedicat a les diferents àrees.

A canvi, el Departament d'Educació hauria de deixar molt clar **què ha d'haver après l'alumnat en acabar cada curs o etapa** i disposar de proves externes que permetin comprovar-ho.

Si aquestes proves certifiquen aprenentatges essencials, **els resultats han de tenir conseqüències acadèmiques**. Si un alumne encara no domina allò que considerem imprescindible per aprovar, l'avaluació ha de poder dir-ho, amb suport, recuperació i noves oportunitats per demostrar que finalment ho ha après.

Aquestes proves també haurien de servir per valorar les accions dels centres, però tenint en compte el punt de partida i el progrés de l'alumnat, no per construir rànquings simplistes.

La idea és simple:

El Departament d'Educació defineix i comprova què cal aprendre; els professionals tenen molta més llibertat per decidir com aconseguir-ho.

I, entremig, **menys papers**. La confiança professional no hauria de demostrar-se redactant més documents, sinó aconseguint que l'alumnat aprengui.

8. NECESSITEM EQUIPS DOCENTS MOLT MÉS ESTABLES

No podem demanar a un centre que construeixi una cultura pedagògica compartida i un projecte coherent si cada curs ha de començar gairebé de nou perquè ha canviat una part important del professorat.

Els projectes necessiten persones, i les persones necessiten temps per construir confiança, criteris comuns i maneres de treballar compartides.

Per això **l'estabilitat dels equips docents no és una comoditat: és una condició important per construir centres sòlids i sostenir projectes educatius en el temps.**

9. LES DECISIONS PEDAGÒGIQUES DE MÀXIM NIVELL I LA FORMACIÓ DOCENT NECESSITEN PERSONES QUE CONEGUIN L'AULA

Una administració educativa, com el Departamento d'Educació, necessita juristes, economistes, gestors, especialistes en dades i professionals de molts àmbits. Naturalment.

Però les decisions pedagògiques de màxim nivell haurien de comptar, de manera estructural i no simplement decorativa, **amb persones que hagin viscut l'aula durant anys.**

No perquè els docents sapiguem de tot, sinó perquè hi ha una part de la realitat educativa que només es comprèn plenament quan s'ha estat davant d'un grup, s'han gestionat conflictes, s'ha intentat explicar una cosa que ningú entenia i s'han pres centenars de petites decisions pedagògiques cada setmana.

I aplicaria el mateix criteri a la formació dels futurs docents. Qui imparteix classe a les facultats d'Educació hauria de mantenir un contacte real i continuat amb escoles i instituts. La formació del professorat necessita

coneixement acadèmic, però també estar connectada amb el que passa avui a les aules, amb les dificultats que hi troben els docents i amb les respostes que funcionen a la pràctica.

10. NECESSITEM UN GRAN CONSENS POLÍTIC DE PAÍS SOBRE EDUCACIÓ

L'educació necessita estabilitat. Les grans línies del sistema educatiu no haurien de canviar de rumb cada vegada que canvia el partit que governa.

Necessitem un **gran consens polític de país** sobre què volem aconseguir amb l'educació, quins aprenentatges considerem essencials, quines grans línies han de guiar el sistema i quins recursos estem disposats a destinar-hi. Un acord prou ampli perquè es mantingui encara que canviï el govern de la Generalitat o de l'Estat.

Naturalment, cal avaluar, escoltar els experts i rectificar quan una cosa no funciona. Però no té gaire sentit encarregar estudis i diagnòstics cada vegada que tenim una patada en els resultats si després les conclusions no s'apliquen o un canvi polític torna a modificar el rumb.

Cal acordar on volem anar, posar-hi els recursos necessaris i mantenir el rumb durant prou temps per arribar-hi.

11. L'ESCOLA HA DE GARANTIR UN DOMINI ALT DEL CATALÀ I DEL CASTELLÀ

Tot l'alumnat hauria d'acabar l'escolarització amb **un domini alt, ric i segur tant del català com del castellà**. És un dret i, per tant, hauríem de comprovar si realment ho estem aconseguint.

No em preocupa gens guanyar cap batalla ideològica sobre percentatges, sinó assegurar que, quan una persona surt del sistema educatiu, **pot llegir, escriure, parlar i comprendre amb un nivell alt en totes dues llengües**.

Si en un context una de les dues està molt menys present fora de l'escola, el centre haurà de compensar aquesta diferència. Hauria de tenir prou marge pedagògic per decidir com fer-ho i, al mateix temps, **poder demostrar que l'objectiu s'assoleix**.

CONDICIONS PER EXERCIR BÉ LA PROFESSIÓ DOCENT

12. ESTABILITAT LABORAL SÍ; IMPUNITAT PROFESSIONAL, NO

Els docents necessitem estabilitat i protecció davant l'arbitrarietat. Ningú no hauria de poder perdre la feina perquè incomoda una direcció, una administració o algú amb poder.

Però aquesta protecció no pot significar que una plaça sigui intocable al marge del que faci la persona que l'ocupa. Si un professional públic, sigui docent, administratiu,

polícia o el que sigui, **incompleix de manera greu, reiterada i acreditada les seves obligacions i no mostra voluntat real de corregir-ho**, ha d'existir un procediment garantista que, en els casos que correspongui, pugui arribar a l'acomiadament.

Ho dic expressament: **acomiadament**. Hem de posar en dubte que ser funcionari sigui sinònim de «no es pot acomiadar encara que no compleixi».

La immensa majoria de docents i de professionals públics compleixen les seves responsabilitats, i molts ho fan extraordinàriament bé. Precisament per respecte a aquesta majoria i a la ciutadania que sosté els serveis públics, no crec que el sistema hagi de protegir indefinidament qui decideix no complir amb la seva feina.

Protecció davant l'arbitrarietat, sí. Impunitat davant l'incompliment, no.

13. MENYS BUROCRÀCIA I MÉS CONFIANÇA PROFESSIONAL

Cada hora dedicada a documentació que no aporta un valor clar és una hora que no dediquem a preparar una classe, observar un alumne, coordinar-nos, atendre una família o pensar com podem ensenyar millor.

Naturalment, una part de la documentació és necessària. Hem d'avaluar, coordinar-nos, deixar constància d'algunes decisions i donar informació.

El problema comença **quan el document deixa d'estar al servei de la feina i la feina passa a estar al servei del document**.

Simplifiquem, reutilitzem plantilles, automatitzem

tasques mecàniques, compartim recursos i utilitzem eines digitals o intel·ligència artificial quan sigui compatible amb la confidencialitat, la protecció de dades i les normes aplicables.

I quan una exigència burocràtica no té sentit, no hauríem d'assumir que el nostre deure professional és patir-la heroicament en silenci. Podem qüestionar-la, demanar que desaparegui i simplificar-la tant com sigui legítim.

Fins i tot hi pot haver situacions en què **desobeir sigui un acte de consciència**. Però no és una recomanació frívola: desobeir pot tenir conseqüències i, si es fa, ha de ser una decisió conscient, argumentada i assumida.

La burocràcia hauria d'estar al servei de l'educació. No l'educació al servei de la burocràcia.

14. LA INSPECCIÓ HA D'INSPECCIONAR, PERÒ TAMBÉ HA D'ACOMPANYAR

Necessitem inspecció. Algú ha de garantir drets, comprovar que les normes es compleixen i intervenir davant de males pràctiques.

Però un sistema educatiu no millora només fiscalitzant els professionals. **També ha d'ajudar-los a fer millor la seva feina.**

Quan un centre afronta un problema greu, l'administració no hauria de preguntar únicament «**Què s'ha fet malament?**», sinó també «**Què necessiteu per poder resoldre-ho?**»

15. RECUPERAR L'AUTORITAT DOCENT

Autoritat no significa autoritarisme. Significa que un docent ha de poder posar límits, prendre decisions dins de les seves competències i saber que la institució no el deixarà sol quan aparegui un conflicte greu.

Això exigeix suport de la direcció, de la inspecció i de l'administració, i també protocols clars davant d'amenaques, agressions o danys als seus béns.

Protegir l'autoritat docent no significa afirmar que el professor sempre té raó. Els docents també ens equivoquem i hem de respondre dels nostres actes.

Però un professional que té por d'exercir la seva responsabilitat perquè pensa que, quan arribi el conflicte, ningú no li donarà suport, difícilment podrà fer bé la seva feina.

L'autoritat docent necessita dues coses alhora: **reconeixement dins de l'aula i suport fora d'ella.**

LES FAMÍLIES: UNA PALANCA DE CANVI ENORME

Moltes de les decisions que acabem de plantejar no estan a les mans dels docents. Però hi ha una palanca que crec que hem utilitzat menys del que podríem: **les famílies**.

No perquè hagin de solucionar els problemes laborals del professorat, sinó perquè són les primeres interessades que els seus fills rebin els recursos que necessiten. I perquè la seva veu, sumada a la dels professionals, pot tenir molta força.

LES FAMÍLIES TENEN DRET A SABER QUÈ PODEM OFERIR I QUÈ NO

De vegades, amb la voluntat de tranquil·litzar, els centres transmetem que tot està controlat encara que no sigui exactament així.

Fem mans i mànigues. I moltes vegades aconseguim coses extraordinàries amb pocs recursos. Però les mans i mànigues tenen un límit.

Si un alumne necessita un suport que no rep, **la família té dret a saber-ho**. Si un grup necessita més hores de suport lingüístic, personal especialitzat o qualsevol altre recurs que no tenim, també.

Si sabem que no podem oferir a un infant el suport que necessita i transmetem a la família que tot està adequadament cobert, estem oferint una imatge falsa. Podem anomenar-ho prudència, però també pot acabar sent **mentir per omissió**.

I això té una conseqüència molt concreta: la família no sap que falta un recurs i, per tant, tampoc pot ajudar a reclamar-lo.

EL PROBLEMA NO ÉS L'ALUMNE: ÉS EL SUPORT QUE FALTA

Aquí hem de ser especialment curosos.

No podem dir a una família: «El vostre fill no rep prou atenció perquè tenim dos alumnes amb TEA i tres alumnes disruptius.»

Els infants no són el problema.

El problema és que **el sistema no ha proporcionat els suports necessaris per atendre adequadament les necessitats que hi ha al grup**.

Podem ser transparents sense vulnerar la confidencialitat de ningú. Per exemple: «En aquest nivell necessitem més hores de suport lingüístic» o «Aquest grup necessita més hores de personal especialitzat per atendre determinades necessitats educatives».

I amb la família directament afectada encara hem de poder ser més concrets. Si una alumna sorda necessita un

suport comunicatiu que no té, la família ho ha de saber. Si un alumne necessita més suport de català o una intervenció especialitzada relacionada amb TEA, conducta o qualsevol altra necessitat, també.

I la reclamació hauria de ser tan concreta com sigui possible.

No només: **«Necessitem més recursos»**, sinó concretar-ho: **«Necessitem aquest tipus de professional, durant aquestes hores, per cobrir aquesta necessitat.»**

Com més concreta és la necessitat, més concreta pot ser també la resposta que exigim.

I DESPRÉS, RECLAMAR

La seqüència em sembla bastant simple: primer identifiquem bé què falta i quin recurs seria adequat; després ho documentem i ho demanem formalment pels canals corresponents; informem les famílies afectades perquè, si ho consideren oportú, també ho reclamin; i, si el problema persisteix, podem valorar donar-li visibilitat pública tant els docents com les famílies. Però aquí les famílies, si ho fan públic, són la clau de volta.

Sí: que les famílies facin costat als docents fent públic el problema.

A través de les associacions de famílies, representants polítics, entitats, mitjans de comunicació o altres canals adequats, sempre preservant la confidencialitat i la dignitat dels infants.

Fer visible una mancança no significa atacar l'escola. Tampoc necessàriament atacar l'administració. Tot el

contrari: **significa impedir que un problema que perjudica l'alumnat quedi amagat.**

Durant molts anys he participat en processos per aconseguir canvis legals i socials, i una cosa que he après és que una necessitat concreta, ben documentada i sostinguda conjuntament de forma pública, acostuma a tenir molta més força que una queixa que queda tancada entre quatre parets.

No cal que es mobilitzi tothom. Una minoria de famílies ben informada, organitzada i persistent, sumada a professionals que expliquen amb claredat què necessita l'alumnat, pot aconseguir canvis importants. Una família pot aconseguir un recurs per al seu fill; moltes famílies de centres diferents reclamant mancances semblants poden acabar provocant canvis més amplis.

Les famílies no substitueixen els sindicats, els claustres, les direccions ni la política. **S'hi sumen.** I poden multiplicar enormement la força d'una demanda.

Però perquè això passi necessiten informació. Hem de deixar de pensar que protegir-les significa dir-los que tot va bé quan no va bé. **No les tranquil·litzem amb una ficció.**

Si no podem oferir als seus fills el suport que necessiten, tenen dret a saber-ho. I també tenen **dret a saber què fer i on anar per reclamar-lo.**

TENIM MARGE D'ACCIÓ

Hem començat aquest llibre parlant d'una educació en emergència i l'acabem sense cap solució miraculosa.

No podem resoldre des de l'aula tots els problemes socials, polítics i educatius que hem descrit. Però tampoc som espectadors: **tenim marge d'acció dins de l'aula i tenim veu fora d'ella.**

Dins, podem ensenyar, exigir, posar límits, donar eines, ajudar l'alumnat a pensar i aconseguir que una part significativa assumeixi progressivament la responsabilitat que li correspon sobre el seu aprenentatge i el seu propi creixement.

Fora, podem explicar què no funciona, reclamar recursos, organitzar-nos, implicar les famílies i exigir els canvis estructurals que l'educació necessita.

I també podem ampliar la mirada: l'educació no passa només dins de l'escola. El barri, el poble, les entitats, les biblioteques, la cultura, l'esport o les relacions entre generacions també poden formar part d'una comu-

nitat educadora. L'escola no pot resoldre sola els problemes de la societat, però pot connectar-se molt més amb la comunitat que l'envolta: fer entrar la vida a l'aula i convertir també l'entorn en un espai d'aprenentatge.

No podem fer-ho tot. Però podem fer la nostra part i reclamar que qui té més capacitat de decisió faci també la seva.

**No podem resoldre tota la crisi educativa. Però
tenim marge d'acció.**

Ara toca utilitzar-lo.

Tant de bo alguna de les idees d'aquest llibre t'ajudi a fer una mica millor una feina que continua sent difícil, important i profundament humana.

Si és així, aquest llibre ja haurà valgut la pena.

PER CONTINUAR

MÉS EINES, PER SI ET PODEN SERVIR

Aquí s'ha acabat el llibre.
El que ve a continuació són simplement alguns recursos que potser et poden ser útils si vols aprofundir en algun dels temes que hem treballat. No els necessites per aplicar les idees del llibre, però potser algun et pot estalviar feina o donar-te eines més concretes.

MATERIALS EDUCATIUS

Si vols treballar l'ortografia

El quadern **Dominar l'ortografia**, publicat per Boira Editorial, està pensat per ensenyar explícitament una estratègia basada en la memòria visual aplicada a l'ortografia.

La idea és la mateixa que hem defensat al llarg del llibre: no limitar-nos a demanar a l'alumnat que s'esforci més, sinó ajudar-lo a entendre **què pot fer mentalment per aprendre millor**.

Si vols treballar les taules de multiplicar

Dominar les taules de multiplicar proposa una manera estructurada de facilitar-ne la memorització, aprofitant especialment la propietat commutativa i un ordre determinat en la presentació de les taules.

Una altra vegada, l'objectiu no és només dir **què** s'ha d'aprendre, sinó facilitar **com** aprendre-ho.

Si vols ensenyar a resoldre problemes matemàtics

També he supervisat els quaderns del professor **Javier López Apesteguía** sobre resolució de problemes matemàtics.

La proposta intenta ensenyar explícitament el procés: identificar les dades, comprendre quina relació hi ha entre elles, representar el problema, decidir què cal fer i comprovar si la resposta té sentit.

També hi ha un llibre adreçat al professorat on expliquem amb més profunditat aquest enfocament.

Si vols treballar la convivència i l'assetjament

Plan antibullying és sobretot un quadern de treball perquè el centre pugui revisar què està fent per prevenir l'assetjament, detectar-lo i construir una cultura de bon tracte.

La idea no és només llegir sobre bullying, sinó **anar construint el pla mentre es treballa el material**.

Si necessiteu explicar millor el projecte de l'escola

Marqueting per a escoles ajuda els centres a aclarir què ofereixen, què els diferencia i com poden explicar-ho a les famílies.

També és un quadern de treball. No es tracta de vendre fum ni de disfressar el que som, sinó exactament del contrari: **tenir clar què oferim i saber explicar-ho.**

T'HA INSPIRAT AQUEST LLIBRE? AJUDA'M

Si aquest llibre t'ha resultat útil, pots ajudar-lo a arribar a més persones deixant **una ressenya honesta** allà on l'hagis comprat.

No cal dir que és meravellós ni posar-hi cinc estrelles perquè sí. Explica què t'ha servit, què t'ha fet pensar, què aplicaries o què no t'ha convençut.

Una ressenya sincera pot ajudar altres docents, educadors i famílies a decidir si aquest llibre també els pot servir.

I aquest és, al capdavant, el sentit de tot plegat: **que sigui útil.**

BIBLIOGRAFIA I RECURSOS ESMENTATS

LLIBRES

- **De La Garanderie, Antoine.** *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*. Barcanova, 1990.
- **Kendi, Ibram X.** *Com ser antiracista*. Raig Verd, 2020.
- **Luri, Gregorio.** *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel, 2022.
- **Puig, Miquel.** *Els salaris de la ira*. La Campana, 2021.

RECURSOS A INTERNET

- **Informe Fènix (2026).** Xavier Cuadras Morató, Modest Guinjoan i Miquel Puig, sota la coordinació de Xavier Roig. Anàlisi de l'evolució econòmica i de la prosperitat de Catalunya. https://www.informefenix.cat/Informe_Fenix_PDF.pdf
- **Idescat.** *Enquesta de condicions de vida 2025*. Publicada el febrer de 2026. Dades sobre pobresa infantil i risc de pobresa o exclusió social (AROPE). <https://www.idescat.cat/dades/ecv/ecv2025ca.pdf>
- **Informe Social de Catalunya 2025.** Dades demogràfiques i socials de Catalunya. Publicat el 2026. <https://social.bibliotecadigital.gencat.cat/handle/20.500.14622/1569>
- **Escola d'Administració Pública de Catalunya.** Materials sobre la formulació d'objectius SMART. https://formaciooberta.eapc.gencat.cat/contingutsdelscursos/Continguts_sado_wiki/unitat2_objectius/inici.html

- **La carrera del privilegi.** Vídeo disponible a YouTube, esmentat com a recurs per treballar les desigualtats a l'aula. Subtitulat en castellà. <https://www.youtube.com/watch?v=WNHw5eVzv5U>
- **Ramos Pla, Anabel, i Selfa Sastre, Moisés (2017).** *La innovació com a motor del canvi. Aprenentatge de l'ortografia mitjançant la memòria visual i la PNL.* Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, núm. 75, pàg. 56–61. Editorial Graó. <https://repositori.udl.cat/bitstreams/70a12b0a-ad5a-4df9-af82-2ad8386d13f5/download>

Les publicacions següents són de Daniel Gabarró i totes estan editades per Boira Editorial.

QUADERNS ESCOLARS

- *Dominar l'ortografia*
- *Dominar les taules de multiplicar*
- *Dominar els problemes matemàtics*

MATERIALS PER A DOCENTS

- *Plan antibullying*
- *Màrqueting per a escoles*
- *Problemes matemàtics pas a pas*

ALTRES LLIBRES DE L'AUTOR

<https://boiraeditorial.com/>

FORMACIONS I MÉS INFORMACIÓ SOBRE L'AUTOR

<https://danielgabarro.com/>

