

### «Educar amb l'exemple»

**Gregorio Luri i Medrano,**  
*Pedagog i filòsof*  
Barcelona, 15 de novembre 2010

El professor Luri ha començat la seva presentació parlant de la importància que té educar bé, subratllant que el pas de la bona intenció a la bona pràctica és molt complicat i que el que caldria actualment és reivindicar la quotidianitat per a elaborar des d'ella un discurs pedagògic eficient i realista a l'hora d'educar. Si fem un repàs a la història de l'educació veurem que les idees noves són molt escasses i que, tot i que hi ha hagut molts avenços, en qüestió d'educació tot són reminiscències del passat. I ha posat com a exemple i com a referent l'escola progressista de *Dewey*, que va sorgir a començaments del segle passat, i que va ser de gran importància per a la pedagogia escolar dels estats Units dels anys 20.

Actualment no disposem d'experiències pedagògiques que es mantinguin durant molt de temps en el seu màxim apogeu. La comunitat de mestres de Catalunya està vivint una situació delicada. Per aquest motiu, s'han de buscar solucions perquè la seva quotidianitat es reconegui a sí mateixa d'una manera no culpable. Un mestre excel·lent pot fer miracles, però no totes les escoles construïdes per mestres excel·lents tenen continuïtat en la seva excel·lència.

M'agradaria introduir el tema de la importància de l'exemple amb una cita d'Albert Einstein: «Donar exemple no és la principal manera d'influir en els demés; és la única manera». No hi ha cap altra manera d'educar que no sigui amb l'exemple, per bé o per mal. El problema és que els alumnes reben exemples múltiples i que a mida que la societat es va fent més complexa els exemples també. Tampoc ajuda la facilitat d'informació que hi ha en l'actualitat i els amplis cercles socials que tenen els alumnes, que fan que la figura dels mestres i el que aquests els puguin ensenyar vagi sent cada vegada menys important.

Sovint es cau en l'error de pensar que la societat de la informació i la societat del coneixement són el mateix. Un creixement acusat de la informació ens pot abocar, paradoxalment, a un nou tipus d'analfabetisme, al no saber seleccionar bé amb quina ens quedem de totes les que rebem. Actualment, la tecnologia avança molt més ràpid que la nostra capacitat per a pensar les conseqüències que se'n poden derivar. I per no quedar-nos endarrerits estem gastant molts diners en tecnologia per a les escoles sense saber quines són les conseqüències que a la llarga pot acabar tenint.

La societat de la informació fa referència, bàsicament, als dispositius de transmissió i a la velocitat a la que va aquesta informació. A mida que la quantitat i la velocitat van creixent resulta imprescindible comptar amb persones que ens ajudin a orientar-nos, com els mestres. Tot i la importància que ha anat adquirint la tecnologia, és imprescindible que es segueixi mantenint una relació propera amb una figura real, com la del mestre. Aquest és el fonament de la pedagogia. Molts centres educatius creuen que la tecnologia pot educar i pot, fins i tot, arribar a substituir la figura d'alguns mestres i educadors. És un error. Les relacions cara a cara són les que ens fan humans; almenys de la manera con nosaltres hem concebut l'humanisme, des de Sòcrates fins avui.

A diferència dels pares, que estimen els seus fills pel que són, incondicionalment, els mestres han d'estimar els seus alumnes pel que poden arribar a ser. De fet, en la pedagogia hi ha una certa relació eròtica. Com diu Sòcrates, en el fons els mestres estan enamorats dels processos que poden arribar a fer els seus alumnes. Aquest és un dels motius fonamentals de divergència entre els pares i els mestres, perquè l'amor incondicional que tenen els pares pels fills fa que moltes vegades no sàpiguen copsar els seus matisos emocionals. Els mestres valoren el comportament dels seus alumnes d'una manera més objectiva; en la mirada pedagògica hi ha un reconeixement dels valors de l'alumne. Aquest és un dels fonaments de l'antropologia: per sentir-nos valorats necessitem reconèixer el nostre valor en la mirada de les persones que tenim al davant. Aquestes persones que ens miren són les mateixes que limiten objectivament les nostres accions.

Hem de saber on estan els nostres límits objectius. Per això és tan perillosa i tan ambigua aquella màxima que recollia la LOGSE, que ja ha desaparegut, que deia que el paper de l'educació és desenvolupar totes les competències del nen. No és dolent que siguin els altres els que ens limitin; com deia Adam Smith: «El pobre més pobre és aquell a qui ningú veu».

A mida que han anat passant els anys hem anat eliminant el càstig físic però hem introduït una pràctica terrible, que és la humiliació. Els mecanismes de generació de vergonya són inevitables, però no els podem utilitzar com un element disciplinari perquè podem arribar a fer molt de mal i incidir negativament en l'autoestima d'una determinada persona. Sovint sentim vergonya quan ens adonem que no estem a l'alçada d'una determinada circumstància; però és una vergonya legítima. I quin és el paper del mestre en aquest terreny? Hi ha una paraula que ho defineix molt bé: impregnació. La impregnació és allò que no està programat però que, malgrat tot, n'és l'element definitiu que fa que els nens tinguin un plus d'interès per un determinat tema. Com més importància li donem a la programació, menys rellevància té el nostre estat d'ànim.

Especialment a Catalunya, les autoritats pedagògiques han dimitit, no perquè siguin dolentes, sinó perquè s'han adonat que no tenen un discurs alternatiu coherent que puguin imposar de manera global a l'escola. Si hi ha hagut tanta necessitat de dur a terme tantes reformes escolars és perquè alguna cosa ha anat fallant. Aquesta situació ha desencadenat en una autonomia docent.

A l'escola de Chicago s'ha dut a terme un estudi encapçalat per un economista, James Hackman, que pretén analitzar l'aprenentatge del que ell anomena les activitats cognitives. Hackman diu que les activitats cognitives maduren molt aviat i per això considera que el que és rellevant per a l'ús quotidià de la intel·ligència són els components no cognitius, com poden ser: la capacitat de mantenir l'atenció, de resistir la frustració, d'aprendre d'un error, de mantenir la lectura lenta, o de treballar amb els altres. Aquestes activitats tenen una maduració neurològica més tardana i, per tant, són més sensibles a l'aprenentatge. Però cap d'elles s'aprèn d'una altra manera que no sigui per impregnació.

El ponent ha acabat el seu discurs desenvolupant dues idees bàsiques a manera de conclusió.

Primera. Els nostres fills i els nostres alumnes sempre respecten les creences i conviccions que creuen que tenim, no les que nosaltres diem que tenim, que poden no coincidir. I respecten molt poc el mestre que creuen que no té conviccions.

Segona. Als estudis sociològics tradicionals dels anys 70 hi havia un dogma que deia que els nens que vivien en unes condicions econòmiques precàries, que provenien de famílies desestructurades, o que vivien en barris amb alts índexs d'immigració, estaven condemnats a tenir uns resultats acadèmics deficients. Però altres estudis, realitzats sobretot a Califòrnia, van determinar que en un col·lectiu en el que es podria complir aquest principi, com és el de nens oriental, hi havia resultats acadèmics molt diversos. Un d'aquests estudis va comparar dos col·lectius: els hispans i els orientals. Els hispans tendien a considerar que el fracàs es deu a dos motius bàsics: que el meu potencial intel·lectual és el que és per naixement, i al fet de caure-li bé o no al professor. Els orientals, en canvi, estaven convençuts que no hi ha cap situació tan dolenta que no es pugui millorar amb l'esforç.

Si l'exemple té alguna rellevància, la rellevància de l'exemple està sempre en les petites coses.

*Resum de la ponència realitzat per l'equip de redacció de l'Àmbit Maria Corral*