

Les CB a l'escola: elements de fonamentació (I)

Algunes consideracions per a la fonamentació del treball de les CB a l'escola

Joan Teixidó Saballs
Xarxa CB 2008-09¹

En els darrers temps hi ha hagut un notable moviment a alguns centres educatius derivat de la inquietud que s'ha generat per, seguint la denominació popular, "programar per competències". L'origen de l'entrellat cal buscar-lo en els canvis que es desprenen de l'aplicació de la LOE i del Decret 142/2007 de 26 de juny (DOGC núm 4915) i, també, pel que es disposa a les instruccions d'inici de curs en les quals se sosté que "cal revisar la programació d'acord amb el nou currículum, (...) tenint en compte les estratègies que afavoreixen els desenvolupament de les competències bàsiques". Quan els centres n'han pres consciència, de *motu proprio* o bé impel·lits per demandes externes, han sorgit els interrogants (com es fa? per on comencem? quina relació té amb el que fèiem fins ara?). S'hi han donat múltiples respostes que, en el seu conjunt, intenten posar portes a un camp de difícil delimitació. De tot plegat, en resulta un panorama enterbolit; amb diverses lectures que presenten punts de contacte però, també, punts de divergència. Hom podria pensar que la clau per desllorigar l'entrellat rau a l'avaluació però això tampoc no és així, atès que es manté la dualitat: ha de ser específica "diferenciada per matèries, amb observació sistemàtica de l'adquisició dels continguts educatius" i, alhora, amb una "visió globalitzada del procés d'aprenentatge al llarg de l'etapa, centrada en el desenvolupament i consolidació de les competències bàsiques" (Decret, 295/2008)

Fou aquesta situació la que va motivar un ajornament del Pla de Treball que inicialment s'havia plantejat la Xarxa de CB. Si bona part dels centres (tant dels assistents a les sessions de treball com dels que participen en els tutelatges) es troben en aquesta situació, sembla convenient parlar-ne, generar debat, conèixer visions diferents, contrastar punts de vista, aclarir conceptes, assuaujar neguits... Es tracta d'aprofitar l'oportunitat. En un primer moment, els participants van expressar una notable coincidència a acceptar els interrogants que es plantejaven al document núm 1.

Més enllà de la visió normativa, de les objeccions teòriques o del discurs crític, la introducció de les competències bàsiques és una realitat a les escoles i als instituts que planteja un conjunt de reptes i interrogants als docents. N'esmentem alguns: són una cosa nova o ja formaven part de la pràctica educativa?, com les adquireixen/desenvolupen els alumnes?, com s'avalua en quin grau s'han adquirit/desenvolupat? com s'integren en els dissenys curriculars (programacions)?, com es vinculen a les àrees curriculars o matèries?, quines repercussions/efectes pot tenir en els centres l'adopció d'un l'enfocament competencial? i, finalment, quines repercussions/efectes pot tenir en la feina quotidiana dels mestres i professors?

Articles i materials de treball de la Xarxa CB, núm 1

i, també, n'expressaren de nous En un segon moment, hem recollit i revisat testimonis de la feina que s'està realitzant als centres. Finalment, en un tercer moment (Nadal de 2008), hem aprofitat el parèntesi laboral per escriure aquest text, procurant donar respostes a algunes de les inquietuds expressades. Els fulls que vénen a continuació en són el resultat. Hem procurat ser clars i breus (mirem de no dedicar més d'una pàgina a cada aspecte) per bé que això comporta riscos de fragmentarietat i, també, d'adopció de

plantejaments que poden considerar-se “simples” o excessivament “esquemàtics”. Hem considerat, tanmateix, havíem d'afavorir que fos llegidor i que fomentés el debat als claustres i equips docents. Els articulem en dues parts per facilitar-ne l'anàlisi col·lectiva.

1.- Era necessària la introducció de les competències?

Al capdavant, la resposta a aquesta qüestió és de naturalesa política: qui l'adopta considera que amb la introducció de les competències bàsiques el sistema educatiu anirà millor, que cal afavorir l'aprenentatge d'aspectes que són fonamentals per la vida adulta. Els arguments que es tenen en compte a l'hora de canviar la manera de descriure allò que els nois i noies s'espera que adquireixin/aprenquin a l'escola són conceptuals (enfocament competencial) i conjunturals (s'inscriu en el marc d'un moviment col·lectiu que es du a terme a diversos països europeus, amb creixent preocupació pels resultats).

Des del primer dels punts de vista assenyalats, quan efectuem una ullada a les pràctiques d'ensenyament/aprenentatge que es duen a terme a les escoles i instituts advertim que, tradicionalment, s'ha atorgat més importància al coneixement que no pas a la capacitat per aplicar-lo en situacions pràctiques. Hi ha un predomini del saber sobre el fer, de la teoria sobre la pràctica. Es parla molt de la formació integral de la persona en totes les seves dimensions però, en la realitat, hi ha un predomini clar (a vegades, aclaparador) dels aspectes cognoscitius. Es premia el saber pel saber. Algunes manifestacions externes d'aquesta realitat són prou conegudes: els programes de secundària i de la universitat estan organitzats en base a la lògica de la matèria, els criteris d'avaluació es basen en demostrar que es “posseeixen” coneixements que després s'obliden; les estratègies d'estudi més utilitzades es basen en la memorització; predomina una visió propedèutica del sistema educatiu segons la qual les diverses etapes (infantil, primària, secundària) s'orienten a donar resposta a les exigències de l'etapa que ve a continuació.

Ara bé, és això el que volem?, és el que necessiten els nois i noies? Sembla que no. Tots coneixem nois i noies (i, també, persones adultes) que han adquirit un munt de coneixements però no saben aplicar-los a problemes i situacions quotidianes. Els poden haver adquirit (d'una manera llibresca, acadèmica); poden haver *demonstrat* que els posseeixen en un examen o en una prova oficial... però no són capaços d'aplicar-los a situacions del dia a dia. És a dir, no els serveixen de res quan els necessiten. No es tracta de canviar els continguts escolars sinó de plantejar-ne l'aprenentatge des d'una perspectiva funcional, posant èmfasi en la seva aplicabilitat a diversos contextos.

Des del segon dels punts de vista, cal tenir en compte que arran de la cimera de Lisboa (2000) la Unió Europea du a terme un seguit d'actuacions dirigides a la construcció d'un marc europeu comú en l'àmbit educatiu. Entre les més conegudes cal citar el projecte Definition and Selection of Competencies DeSeCo (2005) que estudia la societat del coneixement a 12 països europeus i n'identifica tres grups de competències clau; la revisió de la inclusió de les competències als currículums de l'educació obligatòria elaborada per Eurydice (2002) o el projecte Tuning (2003) que s'ha pres com a model de referència per a la reforma de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Tot plegat fa que el 2006 el Parlament Europeu aprovi una recomanació dirigida als estats membres titulada “Competències clau per a l'aprenentatge permanent, un marc de referència europeu” en el qual s'estableix l'existència de vuit competències clau que es pretén que constitueixin els veritables eixos estructuradors dels currículums als diversos estats. La translació d'aquests plantejaments a casa nostra, amb la LOE, ha estat ben evident.

2.- Seran una moda passatgera? o una aportació definitiva?

La irrupció de l'enfocament competencial ha fet que, darrerament, se'n parli molt. És lògic i desitjable que sigui així; vol dir que genera inquietud i interès. El que ja no sembla tant lògic és presentar-ho com una novetat que tindrà una incidència transcendental en la

renovació de l'ensenyament o com quelcom perdurable, que resoldrà d'una vegada per totes la sensació de canvi constant que s'ha instal·lat en el solar educatiu. L'embolic encara adquireix majors proporcions quan aquesta idea esdevé un eix comú de la formació permanent del professorat, tant dels qui acaben de començar com dels que ja fa anys que són al sistema, i es dedica una part considerable d'esforços a argumentar que les competències no seran una moda passatgera.

Des de la psicologia es posa de manifest que un dels factors clau de l'aprenentatge rau en la formació d'expectatives elevades en la persona. Potser és aquesta la raó que condueix a presentar les competències com quelcom que supera, integra i resol tots els plantejaments anteriors. Si és aquesta la intenció, potser se n'ha fet un gra massa que, a la llarga, pot tenir repercussions negatives, tant per als docents (desencís, desmotivació, pessimisme) com per a qui ha generat el discurs (pèrdua de la confiança dels docents, necessitat de crear nous formats teòrics...).

Ser conscients d'aquest risc ens porta a plantejar el treball a realitzar a la Xarxa de CB des d'una perspectiva realista; es tracta de reconèixer-ne els punts febles (que en té) i d'aprofitar-ne les potencialitats: fonamentalment, el fet que posen l'èmfasi en la utilitat dels aprenentatges escolars. El qui ja tenim una certa edat i poden fer una ullada retrospectiva a les diverses concepcions curriculars en boga des de la Llei General d'Educació de 1970 (que ja parlava d'ensenyament personalitzat i d'autoavaluació de l'aprenentatge) hem pogut constatar que els canvis curriculars, impulsats des del centre del sistema, tenen una feble incidència a les aules. I quan es volem implantar d'una manera generalitzada, amb uns mateixos patrons a tot arreu, encara menys. A finals dels setanta, a les escoles del franquisme, el currículum (que aleshores es denominava "programa") es materialitzava en un llistat dels temes a considerar en cada matèria; a continuació, l'èmfasi per científisme i la tecnologia didàctica va conduir a la programació per objectius que, per anar bé, havien de ser operatius (amb les conegudes taxonomies). Cap a finals de segle, el model constructivista que es concreta en la LOGSE ens porta el concepte de currículum, la seva expressió en termes de capacitats (l'alumne ha de ser "capaç" de...) i l'establiment d'una triple divisió entre els continguts. En els moments actuals, amb les competències, ens plantejem per què ha de servir tot això?, quina utilitat real té a l'hora d'actuar d'una manera eficaç davant situacions quotidianes?. Tot plegat posa de manifest que hem assistit a una evolució que va de la matèria (transmissió de coneixements, logocentrisme) a la persona (construcció, integració i utilització de coneixements, paidocentrisme), tenint en compte la seva diversitat d'interessos, capacitats i possibilitats.

Quan ens fixem en quina incidència ha tingut l'evolució anterior en el que passa a les aules, els canvis ja no són tan clars, ni tant espectaculars. Certament, s'han produït avenços però quan els analitzem amb deteniment ens adonem que corresponen, majoritàriament, a aspectes ideològics (el sentit i les finalitats de l'educació), a aspectes formals (elaboració de documents institucionals), a la innovació tecnològica (introducció de la informàtica/noves tecnologies/TIC i, ara, TAC) i a aspectes derivats de l'atenció a necessitats específiques (UAC, USEE, aules obertes, aules d'acollida, projectes singulars...): La praxi educativa (allò que fem quotidianament a l'aula) ha estat l'aspecte en el qual han tingut menor incidència els canvis curriculars. I no hem d'oblidar que la clau del canvi ara ens plantejem és metodològica, s'ha de concretar en el treball a l'aula. Per tant, potser convé moderar les expectatives i les declaracions.

3.- Són una novetat? o hi han sigut sempre?

A la sessió de treball de la xarxa CB de novembre de 2008, un dels membres de la Xarxa, d'una manera espontània, va fer una manifestació que convida a la reflexió. Va dir, poc més o menys:

–Les competències no són res de nou; hi han sigut sempre. Ara només les hem batejades.

En el sentit i en el context que ho va dir, es tracta d'una afirmació ben raonable. El docents sempre han format per a la vida, sempre han procurat connectar allò que fan a l'aula amb l'exterior, sempre s'han sentit satisfets quan, al cap d'uns anys de deixar l'escola, troben un alumne que els explica que està satisfet, que s'ha inserit laboralment, que ha format una família, que se'n surt a la vida. I, per aconseguir-ho els docents fan coses que s'escapaven del marc merament acadèmic però que entenen que contribueixen a la formació integral de la persona: col·leccionar cromos, tenir cura de les tortugues, coure ceràmica en un forn artesanal de construcció pròpia, anar a fer un encàrrec a la biblioteca o a avisar algú, anar al mercat a fer la compra per elaborar un menú, anar de colònies... Ara bé, els horitzons, les exigències i les dificultats que han d'afrontar i superar els joves per a l'accés a la vida en societat han canviat notablement. Advertim que hi ha un contingent notable d'estudiants que, tot i haver seguit una escolarització regular, no han assolit els elements bàsics per incorporar-se a la societat amb garanties raonables d'èxit. Aquest fet porta a posar-hi una atenció singular; a canviar els paràmetres des dels quals es concep l'escolarització.

Certament, l'aplicació de l'enfocament competencial a l'àmbit educatiu efectua aportacions notables: posa l'èmfasi en la integració de diversos aprenentatges, delimita els aspectes que es consideren bàsics, reforça els principis de funcionalitat, significativitat i aplicabilitat (saber en acció)... i, per tant, convida a continuar treballant en una línia que ja era realitat a moltes aules i centres educatius. Si en comptes de posar l'atenció en el concepte ens fixem en els resultats i en el procés seguit per aconseguir-los, ens adonarem que una bona part dels nois i noies que són a l'escola són competents (en alguns casos, altament competents) i que els mètodes de treball que utilitzen els mestres s'orienten a aconseguir-ho. Amb les possibilitats, capacitats i limitacions inherents a cada situació, els mestres i professors han d'adoptar els enfocaments metodològics (amb independència que siguin etiquetats de renovadors, tradicionals, moderns o arcaics) que consideren més adequats per al desenvolupament dels nois i noies, tenint en compte les característiques de cada context.

Una altra qüestió és el nivell que això s'aconsegueix. Els resultats dels informes internacionals no són massa afalagadors. En aquest punt cal tenir present que la radiografia de cada grup és diferent; que les concepcions, els hàbits i les formes de treballar que ha adquirit cada docent també ho són, que l'organització escolar no hi ajuda (complexitat, fragmentarietat, baixa assumpció de responsabilitat) i que el context institucional i social que es respira a cada centre condiona la feina dels docents i, també, els comportaments dels alumnes i les famílies. Davant d'aquesta realitat, s'ha canviat el punt de vista (de les matèries a les competències) i s'han establert els aspectes fonamentals (finalitats) que ha de garantir l'educació obligatòria, és a dir, la formació integral dels nois i noies que prepari per a la vida. Fins aquí, l'acord és unànim; ens situem en el terreny dels ideals, dels principis. Els problemes comencen quan tot això s'ha de traduir a l'activitat quotidiana que es du a terme a cada aula. Quan ho hem de concretar a través d'objectius, àrees curriculars, hores de dedicació, agrupament dels alumnes, activitats d'aprenentatge, avaluació i resultats.

Al capdavant constatarem que els alumnes assoleixen diversos nivells de competència. Siguin quins siguin els paràmetres que es prenguin (els actuals o d'altres), hi haurà nois i noies molt competents; d'altres que no ho seran tant, i d'altres que ho seran poc. Arribats a aquest punt, i tornant a la qüestió inicial, algú pot dir que les coses no han canviat gaire; que som allà mateix on érem, que el canvi és merament terminològic. La dificultat (i, en certa manera, la novetat) rau a ajudar a avançar cadascú en funció de les seves potencialitats per a ser competent a la vida. No és una qüestió de tot o res sinó gradual (única, singular per a cada alumne, per cada mestre i per a cada

grup) en la qual s'assoliran nivells de progrés diferents, tot partint d'uns aspectes bàsics que cal garantir a tothom.

4.- Quins riscos comporten? De l'empresa a l'escola.

L'enfocament competencial prové del món empresarial. Sorgeix de la necessitat de trobar una alternativa als mètodes de selecció de personal basats en els trets de personalitat i l'anàlisi de capacitats. No n'hi ha prou de saber que una persona pot fer unes determinades coses; cal acreditar que, efectivament, les fa d'una manera eficaç en el context on se li requereixen. El terme competència no fa referència a cap variable intermèdia sinó al resultat final, a la realització, a la posada en pràctica. Des d'aquesta perspectiva, a cada lloc de treball se li pot assignar un perfil competencial que pot ésser gestionat; la política de personal d'una empresa (selecció, carrera professional, ascensos, remuneració, l'acomiadament) pot basar-se en l'adquisició i el desenvolupament de competències per a la qual cosa es compta amb la implicació (motivació interna) del treballador. En aquest sentit, és lògic que el primer nivell del sistema educatiu on s'ha aplicat l'enfocament competencial hagi estat la formació professional on, a tall d'exemple, se certifica que l'alumne ha adquirit unes determinades competències després d'haver cursat i superat un mòdul formatiu o bé, quan prové del món laboral, la certificació de posseir-les (emesa per una empresa avaluadora de competències) exigeix d'haver de fer les proves d'avaluació dels crèdits associats a les unitats de competència que es determinen en cada cas.

Encara que la idea de competència que s'adopta a l'ensenyament obligatori no és aquesta (es tracta de competències bàsiques i no pas professionals), des d'alguns posicionaments s'ha manifestat un cert temor pel fet de supeditar els interessos de l'educació al món productiu o, dit d'una manera més enraonada, pel risc que l'educació dels nois i noies depengui en un grau excessiu de l'assoliment dels resultats que es determinen des de la cúspide del sistema, a través de l'elaboració de proves estàndard (talment com s'ha assenyalat arran de la difusió dels resultats de l'informe PISA).

Certament, en l'enfocament competencial hi ha un plantejament economicista. Quan als diversos informes internacionals s'adverteix que cal acomodar el sistema educatiu a una nova realitat econòmica i social es posa èmfasi a la necessitat d'aconseguir que tots els joves assoleixin nivells de competència que els preparin per a la vida adulta, per al món laboral. Es pretén que els sistemes educatius deixin de ser mecanismes de selecció dels millors basats en els coneixements (academicisme) per esdevenir instruments d'alfabetització massiva i d'integració social que possibilitin la plena incorporació a la societat productiva i al nou ordre econòmic. En aquesta línia, en els darrers anys hem assistit a un progressiu desembarcament de plantejaments neoliberals (més a nivell terminològic que no pas real) a l'escola pública: plans estratègics, indicadors de resultats, certificacions de qualitat, rendiment de comptes... Són només paraules fruit de la moda? o són la manifestació palpable de la lenta transformació del sistema educatiu per posar-se al servei d'interessos econòmics i socials? Les fronteres són difuses.

Amb independència de la lectura que se'n faci, sembla que els vents bufen en aquesta direcció. Al sistema educatiu català i espanyol, amb una notable independència professional dels docents (derivada de la seguretat en el lloc de treball que confereix la condició de funcionari públic) i amb un baix control sobre els centres (derivada del model participatiu i de la necessitat de conferir-los autonomia), la transformació es preveu lenta i atzarosa; en d'altres sistemes, amb una història i tradició ben diferents, l'evolució avança a un ritme molt més accentuat. Els resultats, però, tampoc no hi acompanyen massa.

5.- Vull ser competent? La motivació per aprendre

L'aplicació del model competencial al context empresarial parteix de la premissa que el treballador està motivat per millorar el seu nivell de competència en el diversos àmbits de la feina, la qual cosa el porta a assumir un paper actiu, a ser protagonista del seu propi aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, la clau del progrés professional rau a conèixer quin motiu empeny (confereix força interior) el treballador a actuar d'una manera eficaç?, què el porta a esforçar-se per millorar? per aconseguir el comportament adequat a l'assoliment de l'objectiu perseguit?

Els estudiosos de la conducta humana a l'empresa estableixen tres grans factors de motivació: a) l'interès per fer la feina ben feta (eficiència, *achievement*); b) el poder, és a dir, la possibilitat d'ocupar un càrrec de més responsabilitat (que sol anar associat a un increment retributiu) alhora que implica tenir un cert ascendent sobre altres persones i, c) la pertinença, és a dir, el desig de sentir-se acceptat pel grup, de formar part del col·lectiu, de comptar amb el reconeixement dels altres. Alguns autors assignen un paper clau a la motivació que es deriva del progrés en l'escalafó (*ambitions de carrière*); entenen que el desig de progressar socialment es troba en el nivell més íntim de la persona i, per tant, constitueix un factor clau en l'aprenentatge i el progrés professional.

Fins quin punt aquests plantejaments poden aplicar-se a l'àmbit educatiu? Quines repercussions se'n desprenen? N'hi ha una de ben evident: que la consciència d'èxit és el principal reforçador de l'aprenentatge. Ara bé, la dificultat rau a aconseguir-ho. Des de l'educació infantil, hi ha nens que aprenen, que se'n adonen, que hi agafen gust, que no els fa mandra afrontar els reptes (tant escolars com d'altra mena) que se'ls presenten; en definitiva, que viuen l'aprenentatge des d'una actitud de sa optimisme (que, s'ha de procurar que no esdevingui estarrufament o estupidesa). També, n'hi ha, (la proporció és variable segons el context) que presenten dificultats de diversa índole; que s'incorporen al sistema escolar amb diversos handicaps, que es troben en un context social i/o cultural on no es valora l'escola, que desenvolupen un actitud de rebuig, que s'avorreixen a l'aula, etc. Aleshores, l'aprenentatge (ja sigui competencial o d'una altra mena) esdevé una missió gairebé impossible; no hi ha millor sord... que qui no vol escoltar.

La gran diferència entre l'aplicació de les competències a l'àmbit professional i a l'àmbit escolar rau en la motivació. L'empresa procura implicar els treballadors en la seva millora competencial; ara bé, quan no ho aconsegueix, pot adoptar una actitud coercitiva, selectiva. L'escola, en canvi, només compta amb la persuasió, amb desvetllar les ganes d'aprendre. En aquest punt, cal acceptar que té més limitacions. Quan l'alumne s'adona que és competent, pren consciència del seu progrés, adquireix protagonisme en el seu d'aprenentatge... hi tenim molt de guanyat. Sembla fonamental, per tant, orientar el treball escolar cap a l'aprendre a aprendre, cap a l'assoliment d'hàbits d'aprenentatge autònom. Es tracta d'un repte col·lectiu, en el qual cal el treball coordinat de l'equip docent i la col·laboració de les famílies són indispensables.

6.- I què passa amb els coneixements de la meva matèria?. Transmetre coneixements versus desenvolupar competències

La imatge social que tradicionalment s'ha tingut del docent, (i també la pròpia autoimatge) es correspon amb la de transmissor de coneixements. Certament, aquesta situació és més acusada a secundària que no pas a primària per bé que en els darrers anys, amb la introducció d'una progressiva especialització dels docents, s'hi ha avançat notablement. Queden lluny els cants de sirena que advocaven per un docent generalista, pel tractament unitari de diverses àrees curriculars, amb la intenció de reduir el nombre de docents i, per tant, de lluitar contra l'atomització del currículum.

En termes generals, el docent se sent còmode en la seva matèria. Fa temps que la domina; la repeteix any rere any, ha acumulat un coneixement tàcit referit a com ensenyar-la i a com afavorir-ne l'aprenentatge. Per fer-ho, selecciona els coneixements que considera adequats a les característiques de l'alumnat (tenint en compte, entre d'altres, criteris derivats de la naturalesa de la ciència); els engruna en un format que considera adequat al context i als destinataris; procura que els estudiants se'ls facin seus a través de diverses operacions intel·lectuals i, finalment, avalua el grau en el qual s'han adquirit. Si algun alumne ho qüestiona o es pregunta de què li serveix, s'entén com una estratègia de l'alumne que vol "fer la pirula" al mestre; s'apella a arguments propedèutics "ja ho entendràs quan siguis més gran" o, simplement, a arguments d'autoritat "perquè ho dic jo". En aquest el context, la memorització de coneixements (informacions) esdevé el procediment fonamental d'aprenentatge. Un aprenentatge que ja neix amb data de caducitat: l'endemà de l'examen.

El coneixement és important, és necessari, però no ho és tot. Normalment, s'obté a través de l'elaboració i l'emmagatzematge d'informació. La competència, en canvi, fa referència a la utilització d'aquest coneixement en un context, la qual cosa planteja dues qüestions importants: a) un criteri fonamental a tenir en compte en l'elecció dels coneixements ha de ser la funcionalitat i b) la manera d'ensenyar-los no ha de tenir com a objectiu la seva reproducció (demostrar que se saben) sinó a la seva aplicació en situacions reals. A tall d'exemple, podem tenir molts coneixements sobre el funcionament de l'aparell respiratori, podem identificar-ne tots els elements en un dibuix i podem escriure'n el nom. Tot això és important per adquirir consciència del propi cos. Ara bé, també estaria bé d'adquirir la competència necessària per protegir-lo de les inclemències meteorològiques, per evitar els comportaments que ens fan més propensos a tenir mal de coll i infeccions de gola. Ara ja no n'hi ha prou amb tenir coneixements; cal saber-hi acudir en el moment precís (justament, quan el noi està ben suat, al moment més emocionant del partit de futbol!); integrar-los; adequar-los a la situació i, finalment, prendre la decisió comportamental adequada. Passaria quelcom semblant amb el coneixement matemàtic: és possible que el/la noi/a hagi entès i automatitzat la mecànica de la divisió però el que cal és que ho apliqui en una situació-problema que sigui rellevant per a ell/ella.

Això no implica renunciar al continguts. De cap manera. Sense continguts no hi ha aprenentatge. Es tracta de posar-los en el lloc que els correspon, d'acceptar que la finalitat de l'educació no és la mera transmissió de coneixements sinó el desenvolupament de competències. Per fer-ho caldrà que el noi/a posseeixi coneixements, que vegi que li són útils per afrontar situacions quotidianes i que hi sàpiga recórrer quan els hagi de menester. Sense coneixements no hi ha competència. D'acord. Ara bé, això no significa que els mestres s'hagin d'encarregar només del coneixement, confiant que la competència ja l'adquiriran a la vida.

La relació entre coneixement i competència és circular; un i altra s'influeixen recíprocament. Com més coneixements tenim, més possibilitats de fer coses se'ns plantegen, ens sentim capaços d'afrontar nous reptes. I, alhora, quan ens plantegem els problemes i les dificultats que cal afrontar mentre fem les coses, emergeix nou coneixement en el decurs de l'acció que ens ajuda a avançar. Certament, hi ha coneixements que són imprescindibles i, per tant, han de precedir la competència. Ara bé, en el disseny i en la pràctica educativa s'han de tenir en compte plegats: quan treballem coneixements hem de tenir en compte quines competències desenvolupem i, viceversa, quan ens plantegem el desenvolupament d'una competència, hem de decidir a través de quins coneixements ho farem.

Continuarà

El llistat d'interrogants i d'aspectes a considerar no s'acaba aquí. Tanmateix sembla oportú fer una aturada en el camí. D'una banda, per analitzar i parlar de les

qüestions suarà tractades; de l'altra, per recollir opinions i aportacions abans de continuar endavant.

¹ La Xarxa de Competències Bàsiques 2008-09 és coordinada per Helena González. En formen part Albalat Marquès, Concepció; Almazán Cano, Angels; Aroztegui Trenchs, Hermínia; Baches Delpueyo, M. Reyes; Balaguer Milán, Isabel; Barceló Sitjes, Joan Manuel; Bel Pino, Montserrat; Berrio Moran, Albert; Brull Casadó, Olga; Buson Torroja, Xavier; Camps Sánchez, Antoni; Cañada Ylla, Pilar; Cantos del Viejo, M. Eugènia; Capell Palau, Ramona; Carazo Garcia, M Felisa; Carlos Arasa, José; Carné Valls, Montserrat; Casabayó Martí, Montse; Castillo Cervelló, Rosa; Cerqueda Parcerisa, Dolors; Cobo Civantos, Desirée; Colina Céspedes, Carme; Colomé Sanchez, Montserrat; Costa Jiménez, Mercè; Cots Miquel, Berta; de Higes Argüés, Pilar; Felip Mir, Jaume; Fernández Arbonés, Alicia; Fernández Berges, Dolors; Francisco, Laura; Gallego Ferrer, Maria; Gavarrell Artés, Dagmar; Gil Torner, M. Carme; Gòdia Ribes, Carme; González Vega, Victor Manuel; Güell Ivern, Maria; Jove Font, Mercè; López Bosque, Pilar; López Parada, M Dolors; Masdeu Turon, Teresa; Matheu Mas, Marina; Mayós Servet, Francesc; Mellado Almansa, Antoni; Miró Castillo, Carme; Nadal Mestres, Rosa M; Olivé Masolet, Marisol; Palau Nin, Helena; Peralta Mancho, Luisa; Pérez, Carmina; Plou Campo, Angel; Pratdesaba López, Núria; Puerto Pérez, Carme; Reñé, Cristina; Roig Orriols, Maite; Roure Niubó, Montse; Rovira Vallvé, Albert; Sánchez Sanjuan, M. Carme; Sánchez Sanjuan, M. Cruz; Sans Vizcarro, Lorenzo; Serra García-Fraile, Lluïsa; Tomàs Torres, Ismael; Verge Barberà, Fina; Vizcarro Gianni, Teresa