



# Eduard Vallory

A

P

R

E

N

D

R

E

Columna

EDUARD VALLORY  
APRENDRE

PRIMERA EDICIÓ: FEBRER DEL 2022  
© EDUARD VALLORY I SUBIRÀ, 2022  
© COLUMNA EDICIONS, LLIBRES I COMUNICACIÓ, S.A.U.  
AV. DIAGONAL, 662-664 - 08034 BARCELONA  
ISBN: 978-84-664-2870-5  
DIPÒSIT LEGAL: B. 436-2022  
FOTOCOMPOSICIÓ: AURADIGIT  
IMPRÈS A CATALUNYA - PRINTED IN CATALONIA

[www.columnaedicions.cat](http://www.columnaedicions.cat)



Queda rigorosament prohibida sense autorització escrita de l'editor qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra, que serà sotmesa a les sancions establertes per la llei. Podeu adreçar-vos a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47). Tots els drets reservats.

## *Índex*

<i>Introducció</i> . . . . .	II
1. <i>Aprendre a aprendre</i> . . . . .	15
2. <i>Aprendre a conèixer i a fer</i> . . . . .	95
3. <i>Aprendre a ser i a conviure</i> . . . . .	163
4. <i>Aprendre a esdevenir</i> . . . . .	247
<i>Agraïments</i> . . . . .	263
<i>Referències</i> . . . . .	265

# I

## *Aprendre a aprendre*

### I. I

Acabava de fer onze anys el primer juny que em van dir que havia suspès dues assignatures i que havia de recuperar-les als exàmens de setembre. Feia cinquè de primària (EGB, es deia aleshores), i fins a aquell moment no tinc cap record que em costés aprendre, més aviat al contrari: de petit tenia molta curiositat, no parava de fer preguntes i era un lector compulsiu. Em diuen que a l'escola no m'agradava gaire anar al pati amb els altres, i a les hores d'esbarjo em tancava a la biblioteca a llegir. Tenia molta imaginació, que contribuïa a alimentar una veïna de la botiga del meu pare, l'enyorada escriptora Ana María Matute, amb els llibres que em regalava. A l'estiu, a Blanes, dedicava hores i hores a llegir, fos a casa, fos a Llibresca, la llibreria on la Maria Dolors m'acollia i em deixava submergir-m'hi com si fos una biblioteca. Al mateix temps, sembla que era molt sensible a la bellesa i a la pau. Em podia quedar molta estona mirant el mar, en silenci, o sentint la quietud dins d'una ermita.

No es pot dir que tingués problemes de memòria. Com molts infants, podia descriure totes les categories de dinosaures, o la cosmogonia de la mitologia grega i romana. Em preguntava pels equilibris polítics de l'Imperi romà o de la Segona Guerra Mundial, preocupat per saber amb claredat qui eren els bons i qui els dolents. Fins i tot, sovint obria algun volum de la *Gran Enciclopèdia Catalana* que hi havia a casa, i llegia a l'atzar i amb interès les entrades que hi trobava: geografia, història, ciència, política... Recordo la perplexitat que em va generar l'aparició del primer suplement de l'*Enciclopèdia*, que venia a dir que el que llegia als volums originals podia ja no ser acurat, i confesso que amb bolígraf vaig arribar a «actualitzar» alguna entrada de política.

Soc el cinquè de sis germans. Els quatre grans es duen set anys del gran al petit, i jo vaig aparèixer cinc anys després. Érem una família extensa, no només en germans sinó també en cosins —amb una quinzena per cada branca—: famílies provinents d'un entorn benestant i culte, catòliques i catalanistes, que, però, havien baixat de nivell adquisitiu. El pare va fer enginyeria química però mai va exercir: regentava una papereria a Gran Via amb Urgell, a Barcelona, heretada del seu tiet, on ni el local era de propietat. La mare va estudiar per a mestra, però tampoc no va exercir: els sis fills li van demanar dedicació completa, com tantes dones que han treballat tota la vida sense salari. Es van conèixer fent acció social cristiana a les barraques del Somorrostro, liderada pel meu pare.

Ja de gran, havent cregut sempre que la meua família era de classe mitjana, una conferència d'Owen Jones amb quatre dades va ser suficient per fer-me entendre que havia crescut en una família de classe treballadora. Malgrat que mai em va faltar res essencial, recordo el patiment del

meu pare pels números de la botiga. Fins a la majoria d'edat, no vaig anar mai a un restaurant. I a l'adolescència, la inaccessible dictadura de les marques de roba em torturava. A casa no teníem cotxe, i anàvem el cap de setmana a Calella amb tren.

Créixer en una família nombrosa fa espavilar-se. Als sis anys vaig entrar a l'escola on anaven les meves germanes grans, a la plaça Tetuan de Barcelona, de la congregació del Sagrat Cor, a la qual pertanyien dues tietes. Estava a sis parades d'autobús de casa. L'any següent, una de les germanes ja havia acabat els estudis i a l'altra l'havien expulsat, de manera que em van matricular a segon a una acadèmia del barri que oferia zero estímuls, de la qual no tinc cap record en absolut.

Als vuit anys els meus pares van considerar que ja era prou gran per agafar l'autobús sol cada dia, i vaig tornar al Sagrat Cor a fer tercer, i ja m'hi vaig quedar. Em posava a la part davantera de l'autobús, mirant els cotxes passar i fent companyia al conductor. Un dia, en baixar de l'autobús vaig adonar-me que m'havia deixat la carpeta dins. Desesperat, vaig parar un taxi —no recordo haver-ne agafat mai cap abans— i li vaig dir que no tenia diners però que dins un autobús que havia anat Gran Via enllà hi havia la meva carpeta, i em va dur una estona. No sé fins a on, però no vam trobar l'autobús, i em va deixar a una parada de tornada, amb la sort que, en pujar a l'autobús que feia el recorregut invers, vaig descobrir que era el mateix i que la meva carpeta era al mateix lloc. A l'arribar a l'escola i explicar-ho com a justificació del retard, la mestra em va posar d'exemple als companys.

La mare i la meva tieta Maria Rosa m'expliquen que de petit m'agradava molt sortir a passejar, però no agafat de la mà, sinó que em deixessin córrer tot sol, i així, m'esca-

pava sovint per explorar. A la platja de Blanes, on estiuejava, més d'un cop, amb cinc o sis anys, m'havia escapat mitja hora i havia fet patir a tothom, tot i que en realitat estava xerrant amb nois més grans que hi havia a prop, o explorant les roques de sa Palomera. Alguna vegada havia acabat amb la policia acompanyant-me, si no trobava la família. Als vuit, la meva mare em va convèncer per entrar a l'agrupament escolta de Calella, i passàvem els caps de setmana a casa de la meva àvia. Aquella primera revetlla de Sant Pere vaig arribar a casa a la una de la matinada, després que els meus pares m'haguessin buscat arreu. La mare, al veure'm, em va preguntar enfadada i desesperada on era. I jo li vaig respondre, sense malícia, que passejant pel poble amb els amics del cau.

Explico tot això per intentar buscar què va passar als deu anys, quan, de cop, el meu univers d'exploració i d'aprenentatge es va bloquejar. Del curs anterior, quart de primària, en tinc records magnífics: «Ha alcanzado el nivel de conocimientos exigidos en el curso con una calificación global de notable. Los trabajos de vacaciones son libres». I va arribar el cinquè i tot va canviar. De la mestra tutora que aquell juny va escriure a les notes «No ha adquirido ningún hábito de trabajo», i em va dir que havia suspès dues assignatures i que a l'estiu havia de «treballar» per al setembre, no en recordo cap altra cosa. Ni una sola anècdota vinculada a l'aprenentatge, a la sorpresa, a la pregunta. Tampoc no recordo que em donés cap indicació, al llarg del curs, de quin problema d'aprenentatge tenia, ni de com el podia superar.

Quan més de tres dècades després visitava una escola de Vallvidrera, en el procés que em duria a impulsar Escola Nova 21, la seva directora m'ensenyava uns gràfics d'avaluació dels quals estava orgullosa, perquè eren —deia—



herència de la tradició de l'escola activa. En les fileres de colors, cadascuna de les quals representava un alumne, em vaig fixar en una que era pràcticament tota vermella. Li vaig preguntar de qui era, i em va dir que d'un alumne «a qui no li dona la gana aprendre». Quan li vaig demanar quants anys tenia, em va dir que deu.

«L'Eduard és intel·ligent, però *vago*. Ha de treballar més». «Si es decideix a estudiar en ferm, podria aprovar. Ho entén, li falta estudiar». «No aprova perquè no li dona la gana». Frases com aquestes provinents de l'escola són les que em van acompanyar durant els deu anys següents, i ningú a la família les posava en dubte. Als dotze, novament, exàmens de setembre. Als tretze, exàmens de setembre. Als catorze, exàmens de setembre. I el dubte: tindrà l'Eduard la capacitat de fer el batxillerat? Aquell curs, vuitè d'EGB —catorze anys—, ja donava pistes del que venia. «Apatía total frente al trabajo. Rendimiento muy escaso», deia el tutor el primer trimestre. He trobat una llibreta on aquest indicava a la meva mare els deures que jo havia de fer, i s'anaven enviant missatges a través meu, que llegits avui fan pensar molt. «T'agrairé que em diguis el comportament d'avui divendres, ja que és la condició per poder veure *Juli Cèsar* aquesta nit», escrivia la meva mare. Poc després, el tutor m'expulsava un dia i escrivia: «A la classe de matemàtiques estava llegint un llibre, i penso que val més que ho faci a casa». I també: «Havia de treballar matemàtiques aquest cap de setmana. Com que no té la feina [feta], estarà tota la setmana [l'hora del pati] a l'estudi del menjador».

Deures i feina pendent, durant el curs i a les vacances. Des dels onze anys, cada estiu va ser el mateix malson: posar-me davant una pila de llibres i apunts que no m'entraven de cap manera. Estius en què no parava de fer esquemes de la feina pendent, esperant que màgicament

m'ajudessin a fer entrar al cap tot aquell munt d'informació. Però no hi entrava. I cada estiu igual. Les estructures gramaticals, les categories biològiques, els temps verbals d'anglès, les equacions matemàtiques, les fórmules físiques..., res de tot allò no trobava la manera d'assentar-se'm a la memòria. Des dels onze anys, els meus estius d'infant i adolescent no van ser mai més una etapa de repòs, de desconnexió. Sempre més, l'espasa de Dàmocles de la feina pendent, de l'examen que s'acostava, de la consciència que no me'n sortiria. Sempre més esquivant les preguntes sobre com m'anava a l'escola, que en realitat volien dir quines notes havia tret. Mai ningú em va preguntar «Què has après?», o «En què estàs treballant?».

Vaig començar el batxillerat (BUP), i aquell estiu dels quinze anys va arribar amb més suspensos del compte. Va ser el primer any, i l'únic, que em van prohibir anar als campaments d'estiu del cau. Però ni això va fer que pogués recuperar les assignatures al setembre, de manera que vaig haver de repetir primer. Adeu amics: en vaig haver de fer de nous. Quan vaig passar a segon sense haver-les aprovat totes al setembre, vaig seguir ensopegant: suspensos al juny, i al setembre em van dir que no havia recuperat les que calia, i que també havia de repetir segon de BUP. Tenia disset anys. Em vaig enfonsar i vaig decidir deixar d'estudiar.

Només qui s'ha trobat en aquesta situació d'humiliació, d'impotència, de vergonya, de desemparament, pot comprendre l'impacte enorme que això té en la vida d'un nen, d'un noi i també en la de l'adult en què es convertirà. Fins més enllà dels quaranta anys, quan ja era una persona professionalment exitosa, amb dues carreres, màster i doctorat, estades en universitats de prestigi mundial, llibres publicats, conferències i reconeixements, encara tenia

de tant en tant el mateix malson: de cop i volta, rebia una trucada que m'advertia que tenia pendent un examen de recuperació de l'escola, i hi anava i m'adonava angoixat que quedaven pocs dies per a l'examen, i que tants anys després ja no recordava res, i no veia com seria capaç de memoritzar tot allò en tan poc temps.

El fracàs escolar és una taca que ja mai no fa net. Quan vam posar en marxa l'aliança de canvi educatiu Escola Nova 21, vaig esdevenir-ne la cara visible, i això va fer que la gent contrària a la iniciativa m'interpellés directament, a títol personal. En moments diferents, representants de dos sindicats corporatius d'ensenyament van fer mofa del meu passat com a estudiant repetidor, escrivint que potser això indicava que no era el més qualificat per parlar d'educació. Per primera vegada, aquests atacs no em van fer mal. En la cara d'aquells dos personatges hi veia el sadisme inconscient dels qui, de fet, creuen que l'escola és una institució selectiva, on qui s'hi adapta se'n surt, i qui no, no se'n surt. I per primera vegada, em veia amb les eines per respondre-hi.

Ara bé, aquelles eines no les tenia als disset anys, quan vaig decidir deixar d'estudiar. En aquella etapa ja era molt actiu a l'escoltisme, i també em vaig involucrar en política. De fer adhesius independentistes a l'entitat que hi havia al costat de l'escola, havia acabat entrant a les joventuts d'ERC, on vaig estar dels setze als divuit anys. I mentre que a l'escola era considerat un fracassat («a qui no li dona la gana»), a l'escoltisme i a la política era un activista, organitzador, acostumat a parlar en públic, que elaborava esmenes, influïa en programes, redactava documents, feia revistes i participava en la definició d'estratègies. I així vaig estar un any sense estudiar, sospesant fer una FP de disseny gràfic, mentre aquesta altra dimensió bullia d'activitat.

Tant en la militància política com a l'escoltisme, tot el meu entorn eren estudiants o llicenciats universitaris. I tot i no sentir-m'hi inferior intel·lectualment, me'n sentia en l'aspecte formatiu. Potser això és el que va fer que, amb els divuit complerts, i en paral·lel amb l'abandó de la militància política, que vaig canviar per la implicació a Escoltes Catalans, decidís tornar al batxillerat: repetiria segon de BUP al nocturn de la mateixa escola. Als divuit anys, la distància amb els nois i noies de quinze amb qui compartia classe era enorme. I els antics companys ja havien deixat l'escola. Va ser, doncs, l'inici d'una experiència de solitud. Vaig passar a tercer de BUP per la mínima, no sense exàmens de setembre. Un tercer que, malgrat que era de lletres —que se suposava que era el que m'anava millor—, també va ser feixuc: gramàtica incomprensible, estructures del llatí que no m'entraven, llista de lectures de literatura de les quals ens demanaven detalls absurds, l'anglès que se'm presentava com a totalment indesxifrabable. I als meus vint anys, al mes de setembre, em van comunicar que no havia recuperat els exàmens que calia i que havia de repetir tercer.

En aquell moment ja feia dos cursos que era cap d'unitat i cap d'agrupament a l'escoltisme, i em reunia solemnement amb mares i pares per donar la cara per les decisions que preniem respecte dels seus fills. Uns quants d'aquests pares i mares eren professors universitaris. També era responsable de la revista d'Escoltes Catalans i membre del seu equip internacional. Em sentia reconegut, respectat i estimat. O sigui que la meua vida estava escindida. A casa i a l'escola, em recordaven dia sí dia també que el meu únic deure era estudiar i em feien notar el meu fracàs. No tinc cap imatge que ningú, ni els mestres, ni els pares, ni els germans, segués amb mi per

intentar entendre per què no era capaç d'aprovar. La diagnòsi era clara: no li dona la gana. Recordo amb tendresa com s'anguniejava la meua mare, que no es resignava a veure'm caure però tampoc no sabia com ajudar-me. I mentrestant, en l'escoltisme hi tenia una altra dimensió de creixement constant, d'experimentació, de reptes fascinants, de lideratge, de prova-error, d'amistat i afecte, de comunitat, d'acceptació.

Sembla sorprenent que insistís a anar al mateix centre on fracassava una i altra vegada. I la raó és que no sabia ni per on començar a buscar un lloc alternatiu a aquella escola, pròxima a la família, on el cost per a nosaltres, com per a moltes altres famílies, era força més baix que l'habitual. Als vint anys vivia amb els pares, no tenia ingressos fixos, tenia l'autoestima acadèmica per terra, i assumia que «potser els estudis no estan fets per a mi». Em plantejava de què podria treballar, i valorava, basant-me en el meu migrat perfil acadèmic —no havia ni acabat el batxillerat—, potser fer oposicions per entrar a Correus. No m'imaginava quina altra feina podia ser capaç de fer.

Fa pocs anys vaig descobrir l'escriptor Daniel Pennac, que ha escrit potser el llibre que millor tracta en primera persona vivències com la meua i les de tants nois i noies: *Mal d'escola*. I diu: «Guardem-nos molt de subestimar l'única cosa sobre la qual [els docents] podem actuar personalment: la solitud i la vergonya de l'alumne que no comprèn, perdut en un món on tots els altres comprenen». I així era: solitud i vergonya. No m'atrevia a tornar a trucar a la porta de l'escola on havia fracassat reiteradament. Sentia que se m'havia acabat el crèdit.

Aleshores, al mes d'octubre, quan ja havia tirat la tovallola, em van trucar de la secretaria de l'escola. Em deien que la directora, Tere Iribarren, a qui coneixia bé, pregun-

tava «què esperava» jo per matricular-me. Vaig parlar amb ella: em va dir que no em donés per vençut, que si volia, fes només les assignatures de tercer que tenia suspeses, però que acabés el BUP. I així ho vaig fer.

I, sorprenentment, me'n vaig sortir. No sé com, vaig aprovar aquelles tres o quatre assignatures (amb alguna al setembre), vaig passar al COU (el curs pont per entrar a la universitat) i vaig acabar-lo al juny, amb vint-i-dos anys, amb una bona selectivitat i entrant en primera opció a Filosofia. Què va canviar? Vaig reenfocar l'interès? Va haver-hi un esforç diferent per part del professorat? Van fer una avaluació *ad hoc* que ja no depenia de sumar el nombre de suspensos, sinó de valorar globalment el meu progrés (com apunten avui, trenta anys després, els canvis normatius)?

Sé del cert, per exemple, que l'anglès, que havia suspès tot el batxillerat, difícilment havia millorat gaire al COU. A diferència dels companys de classe que havien fet estades a Irlanda o la Gran Bretanya, el meu contacte amb la llengua havia estat nul. Un any després del COU, als vint-i-tres, vaig assistir com a delegat d'Escoltes Catalans a la meva primera Conferència Europea d'Escoltisme i Guiatge, l'òrgan de govern de l'escoltisme europeu, on les llengües oficials són l'anglès i el francès. Recordo escoltar la traducció simultània en francès perquè, malgrat no haver-lo estudiat, se'm feia més entenedor que l'anglès.

Ahora, també sé que dos dels meus quatre germans grans no se'n van sortir, i van abandonar els estudis: o no van rebre la trucada, o no tenien recursos alternatius, o no havien pogut teixir la vida paral·lela que jo vaig construir, o simplement van tenir menys sort.

En qualsevol cas, a partir del moment en què vaig entrar a la universitat als vint-i-dos, la meua vida acadèmica

i professional es va transformar i va anar d'èxit en èxit. A banda dels excel·lents i els títols universitaris —les dues carreres les vaig fer becat—, en pocs anys, per exemple —sobretot gràcies a la vida internacional de l'escoltisme—, tenia un anglès que em permetia estudiar fora, o em treia el nivell D de català oblidant les hores d'incomprensió gramatical. I durant anys vaig creure'm el que els adults concloïen: que havia tingut una adolescència una mica distreta, però que finalment havia posat seny i m'havia posat a estudiar, i que tot va bé si acaba bé. I amagava aquells anys com qui amaga una taca d'oli als pantalons, dissimulant i amb vergonya. Només els malsons me'ls recordaven, i els pocs amics que m'havien quedat de l'escola, si ens trobàvem.

## I.2

Quan en tenia quaranta-un vaig deixar enrere els meus sis anys com a primer director general de la Barcelona Graduate School of Economics. Dirigir un centre d'excel·lència en formació de postgrau internacional i en recerca m'havia allunyat encara més de l'etapa en què estava a punt d'abandonar la secundària. Però la curiositat se m'activava quan detectava al meu voltant algú que parlava d'aprenentatge. Com els d'Experimental Economics, que exploraven com ensenyar el funcionament del mercat a través de jocs de simulació on els alumnes acabaven maximitzant els seus interessos. També m'atreïa la recerca sobre educació que duia a terme la brillant investigadora Caterina Calsamiglia, que començava a connectar amb el treball del també economista i premi Nobel James Heckman sobre competències transversals i desigualtat. Amb ella vam

començar a parlar d'educació, del que jo havia fet a la meva tesi doctoral sobre l'escoltisme, i del que Heckman estava fent. En deixar la Barcelona GSE i marxar a Nova York, la Caterina em va dir: has de llegir el llibre *How Children Succeed*. I així ho vaig fer.

Recordo el moment. Estava de viatge al sud-est asiàtic, era el vespre i estava estirat, llegint, en un racó apartat d'una petita illa de les Togean, on no hi havia més de deu persones vivint-hi. Al llibre, Paul Tough, antic editor del *New York Times Magazine*, va desgranant elements que mostren que el sistema educatiu tal com el tenim concebut, en l'organització, els models d'aprenentatge i els sistemes avaluatius, no dona resposta ni a la diversitat d'infants i adolescents, ni a les necessitats del món d'avui. I, de cop, apunta que el problema principal és que l'escola ha estat dissenyada pensant que els infants s'hi han d'adaptar, i que qui no s'hi adapta n'és culpable. I que hauria de ser a la inversa: l'escola s'ha de dissenyar per donar resposta a tots els nois i noies, sense excepció, i per fer que puguin desenvolupar el millor de cadascú.

Tot d'una, salto en un *flashback* a vint anys abans, i torno a la finalització del COU. Me n'havia sortit. I contra el que podria semblar, malgrat els suspensos, les repeticions, les frustracions, l'impacte sobre l'autoestima i la pèrdua de les amistats escolars, guardava un vincle d'afecte amb gran part del professorat que vaig tenir al llarg dels setze anys a l'escola. En aquell moment, perquè pensava que havien tingut molta paciència amb la meva incapacitat. Avui, anys després, el segueixo tenint perquè sé que, igual que quan em demanaven que m'esforcés més per aprovar, i jo no me'n sortia, aquells docents que amb esforç intentaven que tots aprenguéssim (o més ben dit, que passéssim els exàmens) tampoc no tenien recursos per



saber com fer-ho. Estàvem tots, sense saber-ho, atrapats en el mateix embolic.

L'embolic d'unes assumpcions culturals al voltant de l'escola que fa més de dos segles que arrosseguem i que, malgrat que els canvis socials i els avenços científics n'han evidenciat l'anacronisme, segueixen fortament arrelades. Ho vaig aprendre de la mà de l'amic i pedagog Antoni Zabala, amb qui havíem compartit patronat a la Fundació Escolta Josep Carol. Aquestes assumpcions neixen de creences, principis, normes, inèrcies i maneres de fer que s'han assentat entorn de les institucions educatives —universitat inclosa—, compartides sense ser posades en dubte pels qui en formen part. I inclouen el propòsit (per a què aprendre), els continguts (què cal aprendre), les pràctiques (com s'aprèn), i la definició d'alumne exi-tós (qui aprèn).

Deia que de petit llegia a l'atzar pàgines de la *Gran Enciclopèdia Catalana*. No sabia que allà s'hi amagava una part d'aquest imaginari. A mitjans del segle XVIII, sota la direcció de Diderot, a França es va publicar l'*Enciclopèdia, o diccionari raonat de les ciències, arts i oficis*, l'obra cabdal de la Il·lustració amb què es volia sintetitzar el coneixement existent: filosòfic, històric, científic, tècnic, artístic, etc. En concret, tal com s'explicava, volia «aplegar els coneixements disseminats sobre la terra; exposar el sistema general als homes que siguin els nostres contemporanis, i transmetre-ho igualment als homes que neixin amb posterioritat, amb el fi que els treballs dels segles anteriors no hagin estat inútils per als segles que ens succeeixin; que els nostres nets, que seran més instruïts que no pas nosaltres, siguin al mateix temps més virtuosos i feliços; i que nosaltres no morim sense haver merescut pertànyer al gènere humà».

Les creences de la Il·lustració eren magnífiques, i els seus anhels, encomiables. Així com l'escriptura, els papirs i els llibres manuscrits havien permès assentar les herències culturals que amb la tradició oral es dispersaven, igual que la impremta havia possibilitat un accés molt més ampli a aquestes herències, ara la sistematització de l'Enciclopèdia posava a l'abast dels humans tot allò que havia estat d'utilitat per als seus avantpassats. I ho feia amb dos mitjans: paraules i imatges. I aquests mitjans van ser clau per a la concepció de l'escola de l'era industrial, basada en el llegir, l'escoltar i el repetir.

La cultura d'escola que compartíem mestres i alumnes als anys vuitanta, doncs, provenia del disseny per universalitzar l'escolarització a l'Estat espanyol del segle XIX, que imitava els models burocràtics i centralitzats prussians i napoleònics, fills de la Il·lustració i creadors de les oposicions memorístiques per a la funció pública. Un model d'escola que volia acompanyar les societats en el canvi del món rural al món industrial a través d'una reconversió massiva de la població, majoritàriament agrícola, i que partia del supòsit que l'adquisició de coneixements enciclopèdics és un signe de cultura i intel·ligència, a diferència del treball manual; que algunes assignatures i matèries i el coneixement de certs fets i veritats tenen en si mateixos un valor educatiu, i que, per tant, l'escola ha de ser una transmissora d'aquests coneixements, seleccionats i estructurats en funció de l'edat dels infants, que aprenen de la mateixa manera —escoltant, llegint i amb exercicis de repetició— i al mateix ritme, i que allò que aprenen es mesura amb una avaluació basada en la repetició a curt termini.

Un bon exemple es troba a *Temps difícils*, una magnífica novel·la de Dickens sobre educació, vida i merito-

cràcia, que comença amb el discurs que fa a l'escola un empresari exitós, suposadament gràcies al seu esforç: «El que jo vull són fets. A aquests nois i noies els heu d'ensenyar fets i no res més que fets. A la vida, l'únic que cal són fets». I poc després, es narra: «...i van passejar la mirada pel pla inclinat de petites gerres que romanien allà, ben arreglades, esperant que els aboquessin a doll litres i litres de fets fins a quedar ben curulles».

Creences ben arrelades, doncs, les de la cultura escolar tradicional, entre les quals que els infants no tenen res de gaire valor al cap, i per això es conceben com petits recipients per omplir; que, com les gerres, tots són iguals, i per tant se'ls ha de dosificar la mateixa quantitat d'informació; que tots aprenen de la mateixa manera: recepció passiva d'informació i repetició; que allò intel·lectual és més important que el que es fa amb les mans, i que per tant hi ha jerarquia de coneixements; que el coneixement que hi ha al cap dels mestres o als llibres es transmet a través de l'explicació i, per tant, l'escola és fonamentalment transmissió d'informació que s'absorbeix per escolta i repetició, mesurada a través d'exàmens memorístics o mecànics; i que els infants que no poden passar aquestes proves és o perquè estan despistats, o perquè no s'esforcen, o perquè no els dona la gana, o perquè no donen per a més: és a dir, perquè no s'ho mereixen. I aleshores el sistema els ha de seleccionar, filtrar, traient del camí els que no valen i fent pujar els que sí que valen.

L'escola academicista, transmissora i selectiva. L'hospital que rebutja els malalts, com deien els infants de Barbiana a l'icònic *Carta a una mestra*, l'escola que es treu de sobre els «mals estudiants». El problema de les creences és que no permeten actualitzar el coneixement. I això també passa a l'escola. Per exemple, bloquegen entendre

que la recerca ha demostrat que la repetició de curs és ineficaç, costosa en termes econòmics i humans i, a més, injusta amb els més desfavorits, com han documentat Lucas Gortázar, Aina Tarabini o Xavier Bonal. Això, els meus professors no ho sabien, ni jo tampoc.

Partint d'aquestes creences, l'escola de titularitat pública es va concebre com una extensió administrativa de l'Estat, que canalitza la transmissió d'informació a través d'un aprenentatge repetitiu —*rote learning*, en diuen en anglès—. Per això, les escoles i tots els seus espais es van dissenyar d'aquesta manera: per treballar a partir d'un currículum prescriptiu i detallat determinat per l'Estat, concretat al llibre de text, i on el docent tenia la funció de transmissor d'aquest currículum, independentment de la condició i el context dels alumnes.

La base de moltes d'aquelles característiques perviu avui als nostres sistemes: escoles no concebudes per tenir autonomia, amb supervisors externs —inspecció— i absència de lideratge educatiu —direcció bàsicament administrativa—; docents funcionaris que accedeixen a la plaça per oposició —memorística— i la tenen en propietat, sense rendiment de comptes posterior; docents concebuts com a intercanviables —el claustre com a agregació d'individus, no un equip—; com més grans són els infants, es considera que més ha de «saber» el docent —i per tant, més formació i més salari—; la precedència de la mobilitat del docent i el seu increment salarial es determinen per la seva antiguitat, i no per la qualitat de la seva tasca; i els sistemes avaluatius, fonamentalment memorístics, són qualificadors —diuen si és bo o dolent— i sancionadors —es fan servir per penalitzar.

El pitjor de tot, però, d'aquest substrat cultural que impregna tota l'estructura del sistema educatiu és la seva ca-

pacitat infinita de centrifugar les culpes, per davant de buscar solucions. Sigui la primària queixant-se que els infants arriben sense saber-se comportar, la secundària dient que no tenen bona base, el batxillerat lamentant-se que els nois i noies cada any venen més mal preparats, la universitat advertint que el nivell no es pot rebaixar més. Els pares apuntant els mestres, els mestres apuntant els pares. Que si les lleis canvien cada dos per tres, que si no hi ha recursos, que si els sindicats es queixen sempre, que si la formació dels docents hauria de ser millor. Però, al centre del remolí de la culpa, hi ha aquella noia, aquell noi, que cau i no s'aixeca. Reduït a formar part d'un percentatge. A casa nostra, el 30% de nois i noies de quinze anys han repetit com a mínim un curs: som líders europeus (tres vegades la mitjana), i si ets d'un entorn socioeconòmic desafavorit, amb les mateixes competències tens fins a cinc vegades més probabilitats de repetir. I això alimenta un altre lideratge europeu: el del 20% de nois i noies (el doble de la mitjana) que abandonen els estudis a la secundària obligatòria, o no l'acaben, dels quals dos terços van repetir curs.

Ja hi fem esforços, ens diran. Però és difícil resoldre-ho, perquè hi ha molts factors, i en el fons, al final, depèn de cadascun d'ells, ens diran. Del seu esforç. I així, no tindran mala consciència quan facin com aquell professor de vuitè d'EGB del futur músic Pau Donés, que donant-li les notes li va dir: «Donés, no sirves para nada. En la vida serás un don nadie». O aquell tutor de batxillerat que li va dir a una noia davant de tota la classe: «Tu ets una fumeta i no serviràs ni per jugar al parxís», ignorant que acabaria d'investigadora postdoctoral a Harvard. Pennac ens posa el mirall davant d'aquesta concepció selectiva de l'escola, i assevera que «la tribalització de la nul·lilitat és la tesi favorita de la modernor: l'evacuació de tots els mals alumnes a

la vasta manigua on pastura la xusma. En un sentit l'explicació és còmoda: es fonamenta en una certa veritat sociològica; el fenomen existeix, no hi ha cap dubte. Però deixa de banda la persona, sempre única, del nano que en un moment o un altre es troba sol, sol davant dels seus fracassos, sol davant del seu futur, tot sol, al vespre, davant d'ell mateix abans de ficar-se al llit. Contemplem-lo aleshores. Mireu-lo bé. Qui s'hi jugaria ni un cèntim a dir que es troba bé?».

Val a dir que els guanys per als qui se'n surten tampoc no són extraordinaris. És cert que hi ha una correlació clara entre l'acreditació que dona haver acabat la secundària o tenir un títol universitari i les perspectives de desenvolupament professional i personal. Ara bé, acostumar-nos a una lògica d'aprenentatge passiu i repetitiu té les seves conseqüències, també per als qui treuen bones notes. Diu Stephen Hawking que el pitjor enemic del coneixement no és la ignorància, sinó la il·lusió del coneixement: pensar que ja sabem tot el que ens cal. Molts nois i noies de secundària no veuen la connexió entre el que estudien a l'escola i les seves vides: informes estatals, europeus i internacionals ho corroboren. I així, entre aquells a qui «els va bé» l'escola, també hi arrelen l'apatia i la resignació, l'hàbit d'aprendre només allò que t'expliquen, la cultura de l'«això entra a examen?», la desgana pel coneixement, els pares dient «ja sé que és avorrit, jo també vaig haver de passar-hi», l'amansiment de la creativitat, de l'autonomia o del pensament crític o, en l'extrem, la sobrediagnosi de TDAH a nens i nenes que s'avorreixen, es distreuen i es mouen, a molts dels quals se'ls medica perquè s'estiguin quiets.

I al mateix temps, no ens preguntem quants d'aquests nois i noies que han sortit exitosos de l'escola, compren i llegeixen llibres de poesia, van al teatre, s'encurioseixen

pels avenços de la física quàntica, saben prendre decisions financeres en la seva vida, tenen en compte el punt de vista dels altres quan exposen el seu. O, més simplement, quants d'ells no tenen idees masclistes, homòfobes, classistes, aporofòbiques, xenòfobes o racistes. Perquè l'altra cara de la moneda del fracàs és la prepotència del qui es creu triomfador.

### I.3

Als trenta-nou anys, quan en feia quatre que era director general de la Barcelona Graduate School of Economics, vaig fer el programa internacional d'alta direcció d'empreses de l'IESE, l'AMP. Es tracta d'un programa on els participants tenen uns deu anys d'experiència en posicions directives, molts amb MBA, i on la mitjana d'edat és de cinquanta-un anys. Al mòdul de lideratge ens van fer el test psicològic Myers-Briggs per detectar els diferents perfils de personalitat, fer que els contrastéssim amb la nostra percepció, i mirar que això ens ajudés a gestionar millor la nostra funció directiva. En veure la definició del meu perfil (ENTJ) em vaig quedar impactat. Gran part del que havia definit els meus èxits i els meus fracassos, els rols que havia assumit a l'escoltisme, a l'associacionisme juvenil, però també en l'àmbit professional o en l'intel·lectual, s'hi reflectia clarament. Aquest perfil es caracteritza per combinar una forta capacitat d'anàlisi, de detectar problemes i ineficàcies, d'establir objectius i articular estratègies i plans per canviar-los, i de liderar quan cal els processos de millora per fer-los possibles.

Conèixer el teu perfil i veure si t'hi identifies, més enllà dels matisos sobre com d'acurats són els tests d'aquests

tipus, permet dues coses importants, ens deia el professor que guiava el mòdul: d'una banda, conèixer els punts febles que tenim, per poder superar-los —en el meu cas, per exemple, posar sovint l'objectiu per sobre de les necessitats de les persones de l'equip, ser inflexible amb els objectius o carregar els altres amb el mateix perfeccionisme extrem que tens tu mateix—, però també, i potser més important encara, saber quins perfils et complementen professionalment i personalment, sense els quals no te'n sortiràs.

El que va ser fascinant de reconeixe'm en aquest perfil no va ser, doncs, només entendre millor que molts dels meus punts forts eren inherents a la meva personalitat, i que també ho eren moltes de les situacions tenses que havia viscut professionalment i associativament —i que, per tant, coneixent-les era capaç de modificar-les—; el que va ser veritablement interessant va ser entendre la complementarietat de personalitats. Per exemple, que no em servia de res ser un dirigent visionari si no treballava amb persones sistemàtiques que toquessin de peus a terra. Això, en la vida professional, alguns ho aprenen des de l'observació, i alguns no ho aprenen mai. Jo certament ho havia viscut, però no ho havia interioritzat. I ara me n'adonava. I em demanava com és que mai ningú no m'ho havia fet notar en la meva educació formal, a l'escola o a la universitat, quan aquests trets de personalitat ja em definien en les meves primeres etapes d'activisme associatiu, i molt probablement definien les persones amb qui compartia escola.

Però, per exemple, a secundària de la meva escola també hi havia grups de nivell, popularment coneguts com «els llestos» i «els tontos» —jo sempre acabava al segon—. De fet, la idea que la intel·ligència és una única capacitat,



mesurable objectivament amb indicadors com el «quotient intel·lectual» (IQ), ha tingut molts adeptes al llarg del segle xx i ha guiat també la visió selectiva de l'educació. Les creences en educació són importantíssimes, perquè esdevenen profecies autocomplertes. Si tenim la creença que la intel·ligència es redueix a l'IQ, que els nois i noies són fonamentalment iguals, aleshores podem acabar fent rànquings dels primers i darrers de la classe i mantenir models avaluatius simples. Però si creiem que els nois i noies tenen potencialitats úniques, que poden ser complementàries entre elles, aleshores l'aproximació educativa es transforma. D'aquí neixen, per exemple, plantejaments pedagògics com els de Maria Montessori: de la convicció que els infants són diferents entre si, i que calen aproximacions a l'aprenentatge que els donin resposta a tots.

En una línia similar, fa quatre dècades l'investigador en psicologia Howard Gardner posava les bases del que s'ha anomenat «teoria de les intel·ligències múltiples». Amb la seva teoria, Gardner, avui catedràtic de Harvard i doctor honoris causa per trenta universitats d'arreu, fa una crítica de la visió psicològica estàndard segons la qual hi ha una intel·ligència única, que es pot mesurar mitjançant el coeficient intel·lectual o altres proves de resposta breu, i planteja per contra que hi ha diversos tipus d'«intel·ligències». Les implicacions d'aquesta teoria per a l'educació són importants, perquè vol dir que un enfocament de l'educació centrat només en l'IQ deixarà força alumnes enrere. Alguna mala interpretació de la teoria n'infereix que, depenent de quina «intel·ligència» tingui l'alumne, li cal una manera concreta d'aprendre. Això ho ha negat el mateix Gardner diverses vegades —el vaig sentir argumentar-ho a Barcelona el 2016, convidat pel

Col·legi Montserrat: la idea és la mateixa que la de Montessori, que cal dissenyar les estratègies d'aprenentatge pensant en la diversitat de persones que són els alumnes perquè tots puguin desenvolupar al màxim tots els seus potencials.

Val a dir que, sovint, quan es parla d'aquestes creences arrelades sobre intel·ligència i mèrit que han configurat la nostra concepció de l'educació els darrers dos segles, noto que els qui van ser exitosos en el model tradicional se senten incomodats. Com si es posés en qüestió que el seu èxit fos merescut. Potser aquesta incomoditat ve de la concepció de l'educació com un procés individual i competitiu, de suma zero. I potser, també, té alguna cosa a veure amb la contribució que l'èxit escolar genera a la identitat i a l'autoconcepció basades en la meritocràcia.

En teoria de jocs, s'entén per suma zero aquella situació on el guany o pèrdua d'un participant s'equilibra exactament amb les pèrdues o els guanys dels altres. Si ets la primera de la classe, vol dir que els altres no ho són. Si tu ets la darrera de la llista de Selectivitat per entrar a Medicina, vol dir que el següent no hi entra. Si tu guanyes, algú altre perd. Aquesta visió fa banal qualsevol procés cooperatiu en educació, i alimenta la idea de l'aprenentatge com a possessió individual i com a element que ens posiciona per sobre dels altres.

L'extrem el podem veure a Singapur. En un viatge que vaig fer allà fa vuit anys, un investigador del Yale-NUS College em va explicar la derivada d'aquest plantejament, el que en el seu dialecte xinès s'anomena *kiasu*: la por de quedar enrere respecte als altres, un element cultural fortalement arrelat. En l'educació de Singapur, el *kiasuisme* ha arribat a l'extrem que a la secundària o a la universitat mateix hi ha alumnes que fingeixen no saber la lliçó o no

haver fet els deures perquè els companys es confiïn i treguin pitjors notes. En arribar a l'àmbit professional, la manca de cooperació ja es torna un problema greu, que només s'equilibra amb sistemes jeràrquics. El govern d'aquell país ha impulsat recentment un nou currículum més competencial, amb avaluacions més qualitatives, per frenar aquestes dinàmiques.

També ho podem mirar des d'una altra òptica. Quan a finals de 2014 l'Escola Congrés-Indians em va acollir per fer una estada d'observació, vaig aprendre molt sobre la dimensió col·lectiva de l'aprenentatge i el seu vincle amb l'escola inclusiva. A la classe de tercer de primària hi havia un nen amb Asperger, i m'impressionava fortament que, en les assemblees d'inici del dia, quan parlava, amb dificultats d'expressió, a vegades amb rampells que sobtaven, no hi havia ni una mirada burleta, ni un comentari despectiu. Aquells nens i nenes aprenien cada dia a comportar-se com a humans en una societat diversa amb uns estàndards immensament superiors als de la majoria d'adults. Només s'aprèn a viure en diversitat vivint en diversitat, comprenent el que significa, reflexionant-hi i adquirint hàbits i valors, no escoltant prèdiques morals o llegint sobre inclusió.

Des de la lògica de suma zero, a l'escola qualsevol nena o nen amb problemes d'aprenentatge de qualsevol mena —psicològic, social, lingüístic— és un llast per a l'aprenentatge dels nens i nenes «normals»; per això és millor apartar-los discretament: en escoles especials, en grups de nivell, en escoles segregades. I que se'n surtin com puguin, sense perjudicar els altres. Amb una única excepció: si els seus pares tenen diners per suplir les mancances per la via que sigui. En aquest cas, poder pagar els reforços, les classes particulars, canviar d'escola o, a la

universitat, anar a una acadèmia, passen a ser la personalització de l'aprenentatge individualitzat que, amb el relat del mèrit individual, després justificarà que uns se'n surtin i els altres no.

En fonamentar l'educació formal erròniament des de la lògica de la suma zero en lloc de fer-ho des de la complementarietat, s'incentiva que qui se'n surt en la gimcana d'exàmens i cursos estigui convençut que és pel seu propi mèrit: o de la seva intel·ligència, o del seu esforç, o de totes dues coses. I per això, també, hi ha moltes famílies, i força nois i noies, a qui els incomoda passar a models col·laboratius, com ho és l'aprenentatge basat en projectes. Perquè es trenca aquesta lògica individual en la qual se senten còmodes.

Recordo que, fa pocs anys, a TV3 em van convidar a parlar del canvi del sistema d'avaluació a la secundària, per fer-lo més competencial i menys numèric. Fora de càmera, una escriptora em va dir que ho trobava molt malament, perquè la seva filla treia sempre nous i deus, i ara aquest nou sistema invisibilitzaria els seus assoliments. Si l'èxit es repartia, ja no seria la «primera», i ella, deia, s'ho mereixia.

Més enllà del que això significa per a la identitat i l'autoconcepció, d'aquesta noia i dels professionals avui adults que miren amb satisfacció el seu recorregut com a resultat del seu esforç, ens hem de fer una pregunta: el propòsit, la finalitat de l'educació, és individual o és col·lectiu? Penso, com Xavier Antich, que «l'essència de l'escola no és, en el fons, aprendre coses, sinó arribar a ser millors: més justos i més lliures». Si acceptem que la dimensió col·lectiva també és clau en l'educació, com és que trobem normal mesurar l'èxit —també l'acadèmic— només individualment?