

# LA QÜESTIÓ DE L'INTERÈS

**Josep Pradas**

En la meua darrera col·laboració en aquest blog, dedicada a la possible relació entre les idees didàctiques de Neill i Gardner (es pot consultar en aquest enllaç: <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/05/10/summerhill-dalexander-s-neill-des-del-punt-de-vista-de-les-intel%C2%B7ligencies-multiples/>), va quedar pendent un detall relacionat amb l'interès humà per l'aprenentatge, concretament en l'apartat titulat "La primacia de l'interès". El de l'interès és un tema controvertit, atès que en tots dos autors ocupa un lloc central com a condicionant impulsor de l'aprenentatge, però cadascun d'ells el situa en un diferent marc de desencadenament. ¿Quins factors fan néixer l'interès, i de què manera es pot estimular que sorgeixi l'interès per aprendre, tant en nens com en adults?

Neill situa l'interès en el punt més alt de la seva concepció de la didàctica. L'interès individual és la directriu de tot el procés d'aprenentatge, fins al punt de condicionar decisivament tots els elements del procés d'ensenyament, que esdevenen complementaris. L'ensenyament roman sotmès a l'interès, de cap manera serveixen les seves estratègies si no hi ha un interès previ, i fins a cert punt Neill no admet que s'intenti estimular activament l'interès per aprendre determinats continguts mitjançant estratègies d'aproximació, és a dir, intentar fer interessant una cosa que el docent pensa que ha de ser apresada, per exemple, la *divisió no abreujada*. És molt crític amb qualsevol intent de fer passar la píndola amb sucre:

El món és ple de tasques que no ofereixen cap interès ni plaer intrínsecs. Sembla que nosaltres estem adaptant les nostres escoles a aquesta forma de vida. Forçant l'atenció dels nostres estudiants en matèries que no tenen cap interès per a ells, els condicionem, de fet, per fer tasques en les quals no obtindran cap plaer. Si Mary aprèn a llegir o a comptar, hauria de ser a causa del seu interès per aquestes matèries, no una causa de la bicicleta nova que li regalaran pel seu aprofitament en l'estudi o perquè alegrarà a la seva mare (*Summerhill*, ed. cit., pàg. 143-144).

Podem imposar l'atenció, diu, si ens entossudim a què tots els alumnes mirin a la pissarra i llegeixin o copiïn el que escrivim o què ens escoltin en silenci, però no podem imposar l'Interès (*Summerhill*, ed. cit., Pàg. 142) . L'interès neix del subjecte, de l'alumne, i, d'alguna manera, mai no arribarà a dependre totalment del docent, eue ha de tenir un paper passiu, limitant-se a estar-hi, posant sobre la taula tot el que està en joc al terreny didàctic, però amb poques oportunitats de iniciar res si no s'encén abans l'interès de l'alumne vers alguns dels múltiples camps del coneixement. D'alguna manera, el docent va a cegues, però a Neill no li importa, deixa a l'alumne la responsabilitat total d'engegar el seu caminar, quan i cap on vulgui.

Howard Gardner, en canvi, pretén que el docent deixi d'anar a cegues, i per això li atorga un paper més actiu. El docent ha de proporcionar el que Gardner anomena *experiències cristal·litzadores* o vocacionals (Gardner, ed. cit., pàgs. 85-87, 107 i 257-258), essencials pel que fa al desencadenant de l'Interès per aprendre en alumnes de tot els perfils, i encara més en alumnes amb perfils no acadèmics. I no es tracta d'anar sotmetent l'alumnat a múltiples experiències per veure quines poden ser cristal·litzadores: atès que cada nen té un perfil cognitiu que es pot acotar mitjançant l'observació de seus lliures moviments per l'espai de l'aula, el docent pot tenir una idea aproximada de quins tipus d'experiències poden esdevenir *cristal·litzadores*. Les aules Spectrum de Gardner són *racons temàtics*, on es conjuguen experiències relacionades amb diverses intel·ligències, ja que aquestes no s'exerciten separadament ni es manifesten separadament. Tot això permet un contacte directe amb els materials, la lliure interacció amb ells, l'observació de com personalitats competents actuen amb els mateixos materials (Gardner, ed. cit., pàg. 127 i ss.).

Tanmateix, la qüestió segueix sent complicada. A diferència de Neill (que a partir dels coneixements de la seva època encara no pot inferir que el desencadenament de l'interès pugui estar lligat a res que pugui establir-se des de fora del subjecte, i per això pressuposa que qui no estigui interessat per allò teòric tard o d'hora ho estarà per allò pràctic), Gardner creu que a partir d'un perfil cognitiu determinable es poden establir certs enfocaments didàctics o formes d'abordar un mateix contingut de coneixements de manera que suscitin l'interès de l'alumne versió ells, precisament seguint l'a mateixa via d'accés que se li ha ofert.

Un alumne amb un perfil matemàtic identificat, potser preferirà entrar en contacte amb la història per la via de l'economia o l'estadística, mentre que un alumne amb un perfil lingüístic identificat tal vegada prefereixi una via on predomini l'enfocament narratiu per accedir a la mateixa matèria, per exemple, a través de materials biogràfics (Gardner, ed. cit., pàg. 31).

La qüestió es complica perquè el desencadenant de l'interès segueix sent subjectiu, malgrat poder identificar determinats perfils cognitius que el caracteritzen. Jesús Guillén, en la seva entrada dedicada a les intel·ligències múltiples (es pot consultar en aquest enllaç: <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/05/05/inteligencias-multiples-en-el-aula/>), assenyalava que pot haver diferències d'apreciació entre els perfils cognitius identificats (és a dir, pretesament objectius, en tant que es manifesten a través d'estudis i observació) i el que creuen els propis subjectes de sí mateixos, és a dir, la manera que ells mateixos identifiquen i defineixen els seus interessos, allò en què creuen ser bons i competents. Com es fa palès en les taules presentades per Jesús Guillén (en aquests enllaços:

- <http://escuelaconcerebro.files.wordpress.com/2013/05/evaluacion-de-las-inteligencias-multiples1.png>
- <http://escuelaconcerebro.files.wordpress.com/2013/05/inteligencias-predominantes.png>),

el test aplica en un grup d'estudiants de ciències reflecteix que el perfil logicomatemàtic no és el més freqüent en el grup, i a la vegada deixa clar que la majoria dels alumnes del grup no es defineixen com a subjectes amb un evident perfil logicomatemàtic, mentre que hi ha tres casos que manifesten una gran discordança entre el que pensen de sí mateixos i el que el test estableix com a perfil cognitiu objectiu.

A partir d'aquí poden plantejar possibles conflictes entre el perfil cognitiu objectiu i el perfil que el subjecte creu tenir, en virtut d'allò que l'interessa i sobre el qual posa en joc tot el seu potencial d'aprenentatge. No sembla haver grans distorsions en l'estudi abans esmentat, però tampoc es poden descartar, sobre tot si ho apliquem a nivells d'ensenyament primari. És més, ni tan sols és possible establir si el rang d'interessos d'una persona roman estable al llarg del temps, si una determinada seqüència d'experiències cristal·litzadores pot iniciar canvis d'orientació de l'interès per aprendre,

si un alumne entestat a seguir un itinerari de ciències perquè des de múltiples estímuls així se'l condiciona, no descobrirà en algun moment una vocació subjacent vers materials narratius, històrics, filosòfics o literaris. En última instància: què és la realitat, el que es determina objectivament o el que se sent com a real?

## **Bibliografia**

- Gardner, H., *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 2011 (1a edició en castellà, 1995; 1a edició original, 1993).
- Neill, A. S., *Summerhill. Uno puntúo de vista radical sobre la educación de los niños*. México DF, Hondo de Cultura Económica, 2010.