

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

REVISTA CATALANA  
DE  
PEDAGOGIA

Volum 1, 2002

BARCELONA  
2002



REVISTA CATALANA  
DE PEDAGOGIA

## CONSELL EDITORIAL

Octavi Fullat i Genís  
Jordi Galí i Herrera  
Josep González-Agàpito  
Ricard Torrents i Bertrana  
Joan Triadú i Font

## COMITÈ CIENTÍFIC

Sara M. Blasi i Gutiérrez  
Carme Borbonés i Bresco  
Antoni J. Colom i Cañellas  
Jaume Sarramona i López  
Salomó Marquès i Sureda

## COMITÈ DE REDACCIÓ

Lluís Busquets i Dalmau  
Natàlia Garriga i Rota  
Joan Mallart i Navarra  
Martí Teixidó i Planas  
Conrad Vilanou i Torrano

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA  
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

Volum 1, 2002

BARCELONA  
2002

© dels autors  
Editat per la Societat Catalana de Pedagogia,  
filial de l'Institut d'Estudis Catalans  
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: desembre de 2002  
Tiratge: 600 exemplars

Text revisat lingüísticament pel Servei de Correcció de l'IEC

Compost per Anglofort, SA  
Carrer del Rosselló, 33. 08029 Barcelona

Imprès a Limpergraf, SL  
Polígon industrial Can Salvatella. Carrer de Mogoda, 29-31. 08210 Barberà del Vallès

ISSN: 1695-5641  
Dipòsit Legal: B. 47895-2002

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

## TAULA

Presentació	9
QÜESTIÓ A DEBAT: LA LLEI DE QUALITAT	
La qualitat de l'educació. Preocupació i retòrica, <i>per Martí Teixidó i Planas</i>	13
Pedagogia i participació. Per a una educació de qualitat, <i>per la Societat Catalana de Pedagogia</i>	37
TEMA MONOGRÀFIC: LES EMOCIONS A LA VIDA I A L'EDUCACIÓ	
L'educació emocional per viure, aprendre i estimar, <i>per Joan Mallart i Navarra</i>	77
Educació emocional: una proposta per al desenvolupament de competències per a la vida, <i>per Rafael Bisquerra i Alzina</i>	95
Educar les emocions dels professionals de l'educació, <i>per Eva Bach i Cobacho</i>	123
DOSSIER: DIVERSITAT, IMMIGRACIÓ I PEDAGOGIA	
L'atenció a la diversitat, l'escola i les altres agències educatives, <i>per Jaume Trilla i Bernet</i>	137
	5

TAULA

---

Educació i immigració: de la ingenuïtat social al compromís pedagògic, 149  
*per Xavier Besalú i Costa*

La interculturalitat o la pedagogia de la immigració, 171  
*per Joaquim Arenas i Sampera*

ESTUDIS, RECERQUES I EXPERIÈNCIES

Les ciències de l'educació com ciències socials, 189  
*per Octavi Fullat i Genís*

Els escenaris de l'educació i de la pedagogia, 199  
*per Antoni Tort i Bardolet*

Una avaluació dels resultats de les polítiques educatives a Catalunya, 215  
*per Francesc Pedró i Garcia*

El perfil professional del tècnic de joventut. Anàlisi de la realitat a les comarques gironines, 233  
*per Pere Soler, Jordi Feu, Judit Fullana, Maria Pallisera, Anna Planas i Josep Vila*

Dramatització i valors, 255  
*per Maria Vilanova i Vila-Abadal*

Tres elements d'alquímia: pedagogia, ciutat i museu, 267  
*per Olga Martínez i Álvarez*

Psicopedagogia a l'educació secundària dia a dia. Un nou perfil professional, 293  
*per Maria-Eulàlia Palau del Pulgar*

TEMPS DE MEMÒRIA

Joan Benejam Vives (1846-1922): un mestre menorquí a l'avantguarda pedagògica, 313  
*per Isabel Vilafranca i Manguán*



La via psicopedagògica. Els discursos dels professors a Espanya des de 1875 fins a 1931, <i>per Àngel C. Moreu</i>	341
ACTIVITATS	
Seminari de tardor 2001	375
RECENSIONS	
<i>La Institución Libre de Enseñanza en Cataluña,</i> de Buenaventura Delgado, <i>per M. Luisa Gutiérrez</i>	387
<i>Les competències transversals en qüestió,</i> de Bernard Rey, <i>per Lluís Busquets</i>	390
<i>Noves raons de la Universitat: Un assaig sobre l'espai universitari català,</i> de Ricard Torrents, <i>per Conrad Vilanou</i>	392
<i>La corrosión del carácter,</i> de Richard Sennett, <i>per Xavier Laudo</i>	395
<i>Els valors d'Occident,</i> d'Octavi Fullat, <i>per Conrad Vilanou</i>	398
<i>Antologia de textos,</i> de Josep Pallach, <i>per Xavier Besalú i Costa</i>	405



## PRESENTACIÓ

La Societat Catalana de Pedagogia —filial de l'Institut d'Estudis Catalans— enceta una nova etapa. L'evolució social genera nous reptes educatius, i ens cal saber què ha de romandre i què ha de canviar en la pedagogia catalana. Considerem que s'ha de mantenir la doble identitat que l'ha caracteritzada des de l'inici del segle XX: la seva catalanitat o fidelitat al país i a la llengua i la seva voluntat de renovació per respondre a les necessitats dels infants, dels joves i de les persones adultes. D'altra banda, la renovació pedagògica ha estat un moviment dels mestres, homes i dones d'arreu de Catalunya compromesos a millorar l'educació de la nostra gent i, consegüentment, elevar el nivell cultural i intel·lectual de les noves generacions.

Sembla que una revista científica pot ser un bon instrument per tal de canalitzar i promoure aquest esperit de servei al país. Ben mirat, l'educació no solament constitueix una realitat que es fa cada dia sinó que és també una cosa en què es pensa i es reflexiona. D'aquí la conveniència d'articular aquest triangle que determina el pensar, el fer i el decidir sobre l'educació. De fet, a partir d'aquesta triple base la nostra Societat va organitzar fa uns quants mesos un seminari (tardor de 2001) sobre *Repensar la pedagogia, avui*, l'èxit del qual ens ha esperonat a tirar endavant aquest nova publicació que ara teniu a les mans i que porta per títol REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA.

Ens trobem davant d'una revista que vol assumir la trajectòria de l'anterior *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, el qual —al seu torn, i tal com apuntava aquest nom— feia recordança de l'antic *Butlletí de Mestres* de començament del segle XX. Així, doncs, manifestem de manera expressa la nostra voluntat de mantenir-nos fidels a una història que ve de lluny i que connecta amb els diversos moments de la nostra renovació pedagògica. Amb aquest sentiment i compromís comença aquesta nova publicació, que vol reflexionar al voltant

dels grans problemes que afecten l'educació d'avui sense renunciar a tot allò que té a veure amb el món de la realitat educativa més immediata.

Per tal d'aconseguir aquest objectiu, la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA vol ser un espai d'estudi i reflexió que resti obert a la intervenció i participació de tothom. En aquest sentit, s'ha considerat oportú encetar aquest primer número amb unes consideracions sobre la Llei de qualitat de l'educació, que incorpora les conclusions de la Comissió Eladi Homs sobre *Pedagogia i participació. Per a una educació de qualitat*. Es tracta d'un treball ampli i aprofundit, realitzat amb molt d'entusiasme, que sintetitza la posició de la nostra Societat —i, el que és més important, dels seus associats— davant d'una llei certament polèmica i millorable.

Tanmateix, volem que la nostra revista tingui unes seccions fixes, de manera que en aquest primer número incorpora un tema monogràfic entorn de les emocions en la vida i en l'educació i un dossier sobre diversitat, immigració i pedagogia. Així mateix, consta d'un apartat d'estudis, recerques i experiències que, per la seva obertura temàtica i metodològica, aspira a donar compte de l'estat de la nostra educació, i conté els textos corresponents a diverses conferències impartides en el marc de les activitats acadèmiques de la nostra Societat. Finalment, inclou una secció de caràcter històric que, sota el títol de «Tems de memòria», vol mantenir viu el record pedagògic dels nostres predecessors. Tot plegat es complementa amb un resum de les nostres activitats socials i un capítol de recensions bibliogràfiques.

No diem res de nou si afegim que una empresa d'aquestes característiques respon a una voluntat col·lectiva que vol aplegar diferents interessos i sensibilitats. Volem ser una publicació plural, receptiva a les necessitats del país i que connecti amb la nostra pròpia tradició cultural i pedagògica, sense deixar de restar oberta als signes dels nous temps. Una aspiració que els membres de la Comissió Gestora de la Societat Catalana de Pedagogia fan seva, conscients que, sense l'ajut de l'IEC i la col·laboració de les persones que integren el Consell Editorial i el Comitè Científic, tot això no hauria estat possible.

Comissió Gestora  
Societat Catalana de Pedagogia

QÜESTIÓ A DEBAT:  
LA LLEI DE QUALITAT



# LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ. PREOCUPACIÓ I RETÒRICA

Martí Teixidó i Planas

La qualitat de l'educació és un tema o un assumpte profusament repetit en els darrers anys, però tot i això no s'ha aconseguit una clarificació per a tots, amb una bàsica coincidència de significat. Tot el contrari, el terme *qualitat* expressa un concepte molt abstracte que cada persona entén a la seva manera, segons la seva experiència. Parlen de qualitat de l'educació els polítics i les autoritats de l'Administració, demanen una educació de qualitat els pares i els ciutadans, i porfidiegen per la qualitat de l'educació un bon nombre de professionals, mestres i professors, encara que no tots, lamentablement. Cadascú veu la qualitat de l'educació des del seu punt de vista: pel polític, la qualitat de l'educació és l'atenció a un dret fonamental que ha de ser satisfet per exigència dels ciutadans i per la consolidació i el progrés del conjunt de la societat; pels pares, és l'aspiració d'un millor desenvolupament dels fills, amb oportunitats superiors a les que ells van tenir; pels professionals docents, és la disponibilitat de mitjans materials i personals que els permetin desenvolupar una organització de l'ensenyament i oferir uns resultats que puguin obtenir el reconeixement públic i la satisfacció personal. Cada sector percep la qualitat de l'educació des de la seva òptica. És possible que algú pugui observar i explicar la qualitat de l'educació en el seu conjunt i de manera integrada?

Abans de respondre aquesta qüestió és convenient observar que la qualitat de l'educació s'ha plantejat després de la quantitat, és a dir, després d'haver aconseguit l'educació per a tots. Quan hi havia nens i joves sense escolaritzar, ningú parlava de la qualitat de l'educació, de la qualitat dels centres d'ensenyament. Aconseguir l'ensenyament per a tots ha estat un procés llarg en molts països i és un dels objectius més importants de països que s'estan desenvolupant. El primer objectiu va ser, i continua sent per molts països en desenvolupament,

que tots els nens tinguin una plaça escolar i que la seva escolarització arribi fins als vuit anys o deu d'ensenyament bàsic. A Espanya, s'aconseguien vuit anys d'escolarització amb la LGE, el 1974; i s'han aconseguit deu anys, el 2000, amb l'aplicació progressiva de la LOGSE. El dret a l'educació és un assoliment històric que ha necessitat molt de temps i que, fins i tot, ha calgut el conflicte social. El dret a la instrucció pública ja va ser proclamat pels il·lustrats del segle XVIII; per exemple, Juan Bautista de la Salle va defensar la idea de l'ensenyament obligatori a final del segle XVII; tampoc no podem oblidar Jovellanos, que creia que la millora de la instrucció pública era la base de la reforma de la societat: expressà, de manera molt clara, que «la instrucció pública és el primer origen de la prosperitat social», en el discurs que pronuncià a l'Instituto Minero Asturià, on també afirmà que és millor que, en un país, la instrucció es reparteixi entre la gran majoria de la població ja que no serveix de gaire que uns pocs posseeixin una elevada instrucció i que la resta del poble es mantingui en la més absoluta ignorància.

El dret a l'educació, proclamat pels intel·lectuals, fou exigít pels sectors populars i fou reivindicat pels moviments obrers dels segles XIX i XX. En països que actualment tenen un desenvolupament força equivalent, la consecució de l'ensenyament per a tots fou molt diferent en el temps. Així, per exemple, mentre que l'any 1881 França ja havia organitzat el seu sistema d'ensenyament públic i laic amb Jules Ferry, Espanya no va aconseguir la seva plena escolarització fins a la segona meitat dels anys setanta del segle XX, amb l'aplicació de la Llei Villar Palasí (LGE)<sup>1</sup> de l'any 1970; i amb el govern que el 1976 va assumir l'aspiració democràtica de la majoria de la població i que va convocar unes eleccions lliures que aconseguiren el consens constitucional i el reconeixement d'autonomia de govern a regions i nacionalitats històriques.<sup>2</sup> La batalla per l'escolarització era aconseguir una plaça escolar per a cada nen i cada nena, amb menys de quaranta alumnes per classe: un assumpte prioritàriament de quantitat d'educació (llocs escolars i anys d'escolarització). Se suposava que aquells nens i aquelles nenes que anaven a l'escola aprenien; i els que hi anaven durant més temps i tenien millors oportunitats de promoció cultural, social i econòmica eren els qui més aprenien. Els pares, pagesos per exemple, podien ser analfabets, però

1. Llei 14/1970, del 4 d'agost; general d'educació i finançament de la reforma educativa (BOE, 6 d'agost de 1970).

2. Sóc directament testimoni d'aquesta realitat ja que vaig acceptar el càrrec de director d'un nou centre que va obrir les portes el 10 de gener de 1977 al barri del Carmel de Barcelona, i la matrícula inicial va ser de dos-cents setanta alumnes, vuitanta dels quals havien estat sense escola durant el primer trimestre i la resta procedia de centres on les classes estaven molt massificades —molts alumnes i poc espai— o de centres de trajectòria rutinària i incerta.



els seus fills, si anaven tres anys a l'escola, aconseguien el nivell d'estudis primaris —llegir i escriure, les quatre regles aritmètiques i unes nocions de cultura general.

Ara bé, les expectatives no s'han correspost amb la realitat. Un cop ja s'ha assolit l'escolarització de tots els nens i joves des dels sis anys als setze de manera obligatòria,<sup>3</sup> però de manera generalitzada des dels tres anys als setze, no es pot acceptar que un percentatge força considerable d'alumnes acabi la seva etapa d'escolarització amb un nivell de semialfabetització inferior al d'aquells que, anys enrere, només havien anat a l'escola durant tres o quatre anys. Per concretar una mica més: sabem que hi ha alumnes amb limitacions personals manifestades, que poden ser de naixement o adquirides per un mal desenvolupament, enfermetat o accident, però aquests alumnes constitueixen una proporció molt petita, menor que el 30 % d'alumnes que avui no aconseguen els aprenentatges escolars bàsics. Comprovar que més d'un 20 % d'alumnes que es comporten intel·ligentment, que tenen capacitat física i capacitat pel llenguatge, passen els darrers anys d'escolarització sense millorar el seu aprenentatge és una causa evident d'una clara preocupació social.

És possible que tot plegat sigui alguna cosa més que una preocupació: per molts és una clara frustració social que, davant la manca d'una explicació, condueix a l'exigència de responsabilitats. Els pares, i els ciutadans en general, es queixen de la falta d'exigència dels centres docents i dels baixos nivells de coneixements que abans s'adquirien amb menys anys; fonamentalment, ho atribueixen tot als professionals, és a dir, a professors i mestres per no «estar directament a sobre dels seus fills» ja que consideren que el professor ha de motivar-los. Els pares esperen que els mestres ho controlin tot: que el nen es mengi l'entrepà, que li donin la medecina a l'hora exacta, que li corregeixin els exercicis i els deures cada dia, que el tinguin a primera fila per evitar que es distregui, etc.

Per altra banda, els professionals docents posen de manifest l'escassa inversió en educació; no hi ha una institució amb edificis, mobiliari i equipament menys renovats. Es pot observar com amb la gestió democràtica s'han millorat molt els hospitals i els ambulatoris, s'han renovat i ampliat les oficines i els serveis dels ajuntaments, s'han multiplicat els centres d'atenció a les persones grans —la tercera edat— i el procés d'informatització de tots els serveis i organitzacions és evident en els darrers anys, excepte a l'escola. Per l'escola, els pressupostos són escassos i no s'hi poden aprovar quantitats extraordinàries. Els centres docents privats no van gaire millor que els públics ja que, encara

3. S'estableix per l'aplicació de la LOGSE: llei orgànica 1/1990, del 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (BOE, del 4 d'octubre de 1990).

que possiblement tinguin una aula d'informàtica, continuen treballant en aules amb pupitres, pissarra i guix; no hi ha diners per abandonar el guix i la seva molesta polseguera, i disposar en totes les aules d'allò que qualsevol llar o oficina empresarial o de ventes gaudeix: un panell blanc per a rotulació i esquemes, un videotelevisor activable en qualsevol moment, i un ordinador per executar programes de manera individual o col·lectiva a través del televisor i de l'equip de so múltiple. Certament, totes les generacions precedents han après amb el guix i la pissarra, amb el llibre i la llibreta, i escoltant moltes lliçons del professor; però, aquells alumnes no vivien en cases amb televisor i videos diaris, amb ràdio i música contínua, amb consola de jocs i ordinador personal i de navegació en xarxa informàtica integrada, etc.; en definitiva, les actuals cases responen a l'oferta i a la realitat social i comunicativa, i l'escola és la que està fora de la seva època.

Pels responsables públics, polítics i administratius, cal assolir el projecte idealista que destaca la dignitat de la nostra societat proclamant la igualtat dels ciutadans en l'accés a l'educació. Aquest accés generalitzat a l'educació, que s'inicià a Espanya a mitjan segle XIX, fou un clar objectiu de la Llei d'instrucció pública de l'any 1857 —l'anomenada *Llei Moyano*—, que fou impulsada pels liberals progressistes en un govern liberal moderat. La instrucció pública es va generalitzar i va beneficiar tots els ciutadans. Durant més d'un segle ha augmentat de manera progressiva la població escolaritzada i els anys d'escolarització —s'ha passat de quatre anys a sis, de sis a vuit i de vuit a deu. També, s'ha generalitzat l'ensenyament secundari com a ensenyament bàsic, i s'ha passat de les tres hores de classe diàries del segle passat a les cinc hores o sis que actualment reben tots els nens i joves fins als setze anys. Paral·lelament, s'ha reduït el nombre d'alumnes per classe —de setanta alumnes a quaranta, de quaranta a trenta, i a vint-i-cinc en l'educació primària— i s'ha incrementat el nombre de professors —d'un professor per cada grup classe, ara hi ha quatre mestres per cada tres classes en l'educació primària, i més de dos professors per grup classe en l'educació secundària. És indubtable que la despesa en educació ha augmentat de manera progressiva i que una gran quantitat del pressupost econòmic d'educació s'ha destinat i es destina als sous de mestres i professors, i sembla racionalment impossible que pugui créixer il·limitadament. L'empresa educativa sembla destinada al col·lapse: la despesa en educació ha augmentat, el nombre d'alumnes i el temps d'ensenyament també ho han fet, però els resultats d'aprenentatge han quedat estancats i, per tant, no justifiquen l'increment de la despesa pública.

## 1. PARES, PROFESSORS I POLÍTICS: TOTS PER LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

Són tres punts de vista contraposats: el dels pares o usuaris del servei de l'educació, el dels professionals o productors de l'educació, i el dels polítics i membres de l'Administració relacionats amb l'educació. Són punts de vista contraposats i en tots els casos raonables. Com articular tres racionalitats contraposades? Si efectivament són raons contraposades, pensem que és possible i s'ha de poder arribar a una elaboració integrada que condueixi a una alternativa possible i satisfactòria, i en això volem contribuir amb la nostra aportació, que exposem de manera resumida en aquest article. Si, pel contrari, hi ha interessos contraposats que tracten d'imposar-se uns per sobre els altres, res pot aportar un professional encara que de manera ocasional i interessada alguns puguin utilitzar part de l'argumentació i fer seves algunes de les alternatives com a oposició, per modificar la legitimitat atorgada per elecció democràtica. L'exercici actiu de trenta anys com a professional de l'educació, la participació en l'acció política organitzada i el constant estudi autònom dels problemes que es plantegen en l'ensenyament des de diferents perspectives científiques i ideològiques m'ha dut a veure que, a curt termini, les alternatives vàlides i possibles són les mateixes tant si es projecten des d'una o des d'una altra òptica ideològica, sempre de caràcter democràtic.

És per aquest motiu que considerem que, sovint, hi ha més retòrica que preocupació per la qualitat de l'ensenyament. Si preocupació significa una prèvia ocupació, anticipar-se a l'ocupació per decidir l'acció adequada és un fet que genera una certa intranquil·litat fins que es pren la decisió encertada o una alternativa; la retòrica, per altra banda, es dona quan s'utilitzen els arguments per canviar estats d'opinió sense dilucidar quina és l'alternativa vàlida i possible. És fàcil observar com els polítics i els administradors de qualsevol govern s'enfronten a la realitat de trobar alternatives que assoleixin els objectius proposats (validesa) i que siguin realitzables (possibilitat), mentre que els seus oposants presenten aspiracions desitjables (sensibilitat) i perfeccionades (idealitat). Són posicions que s'inverteixen com va passar al rei filòsof Frederic II de Prússia, que va ser efectivament filòsof mentre va ser príncep, però que va actuar com a governant quan va accedir al tron.<sup>4</sup> Ens podem preguntar de quina manera un grup polític pot presentar un pla d'actuació a un altre grup polític que li ha succeït en el govern, un pla d'actuació que inclogui mesures que haurien d'haver-se pres abans, quan el grup opositor estava governant. Considerem que aquestes posicions només poden qualificar-se de retòriques.

4. Vegeu Roberto ARAMAYO, *La quimera del rey filósofo*, Madrid, Santillana-Taurus, 1997.

Una cosa semblant té relació amb mestres i professors que presenten reivindicacions i posen de manifest contradiccions i incoherències del sistema educatiu, però que dins l'aula continuen desenvolupant pràctiques docents obsoletes ja que no s'ajusten ni a les necessitats dels alumnes, ni a l'ordenació educativa vigent, ni als mitjans disponibles en els centres docents i en la societat de masses i consum en què vivim. Són professionals que parlen fonamentalment per opinió i només per la seva experiència personal, i que han dedicat poques hores a l'anàlisi de problemes i necessitats, a l'estudi i documentació, i al disseny d'alternatives aplicables que poden millorar la seva pròpia acció docent i que són convenientment avaluades.

A primer cop d'ull pensem que els pares són els autèntics preocupats, en el sentit que es troben intranquils, confosos, però actualment també hi ha molts pares despreocupats. Aquests pares dirien que porten els seus fills a l'escola perquè altres els eduquin ja que ells no tenen temps. Si l'educació que es promou a l'escola i els aprenentatges que es desenvolupen no tenen projecció en la vida familiar, s'assequen abans d'hora i no donen cap fruit. No es tracta que els pares ensenyin als seus fills, es tracta que junts comparteixin la importància de parlar amb correcció, el plaer de llegir junts un llibre, la necessitat de consultar atlas i mapes per situar els fets de qualsevol pel·lícula projectada a la televisió, l'exigència d'administrar-se els diners de butxaca i els estalvis d'un adolescent, la planificació d'un viatge buscant informació en enciclopèdies i guies, etc. Actualment, que els fills estudien durant més anys que no pas ho van fer els seus pares i, fins i tot, és possible que assoleixin un nivell superior, es presenten noves ocasions de diàleg entre pares i fills per aprendre i ensenyar-se mútuament, evitant sentiments d'inferioritat per part d'uns i altres. És cert que aquests pares necessiten orientació; avui no poden educar per tradició, fent amb els seus fills allò que els seus pares abans havien fet amb ells.

Que els pares i les mares necessitin una orientació específica per educar amb criteris pedagògics no significa que no tinguin sentit comú. He comprovat aquesta realitat en situacions espontànies i gratuïtes que aporten una mostra més fiable que l'aportada per pares i mares que han anat a la inspecció d'ensenyament perquè no estan satisfets del progrés escolar dels seus fills. Recorro a informacions recollides de la vida privada: per exemple, quan vaig al metge o a qualsevol altre professional on s'ha d'obrir una fitxa personal i em demanen la professió, la resposta és inspector d'ensenyament o bé, per evitar connotacions, professor de pedagogia. Les preguntes consegüents presenten respostes que no es registren a la fitxa: com creu vostè que funciona l'ensenyament? Solucionarà els problemes la reforma educativa?

La darrera vegada ha estat en la visita amb l'oftalmòleg, on he anat perquè

em canso a l'hora de llegir i m'ha confirmat —com jo ja suposava, encara que sóc profà— que la hipermetropia augmenta i que cal incrementar la graduació. Em digué: és vostè professor, veritat? De què? De pedagogia. Ah! Aleshores vostè forma professors. Bé, jo no és que hi entengui especialment, en aquest tema, però del que estic ben convençut és que l'ensenyament no funciona; ho dic com a pare ja que tinc dues filles, una de setze anys i una altra de tretze, i no segueixen els mateixos aprenentatges ni el mateix sistema. Cada professor ho fa a la seva manera i això no queda clar. L'oftalmòleg té molta raó i l'argumenta bé ja que observa una manca de coherència i de sistema i no veu que l'ensenyament pugui ser eficaç. Al cap i a la fi, jo davant els oftalmòlegs vaig fer el mateix: vaig canviar de lloc de residència i vaig anar a un nou oftalmòleg que em va modificar substancialment la graduació de les ulleres i no em vaig adaptar; després vaig recórrer a un tercer oftalmòleg que em va proposar la primera graduació i, després de deixar passar un temps, vaig anar a un altre oftalmòleg, el quart, que em va proposar la mateixa graduació. Encara que un dels oftalmòlegs s'equivoqués —potser aquell dia jo em vaig equivocar—, he comprovat que el conjunt de professionals davant d'un cas arriba a una mateixa prescripció i cal pensar, per tant, que hi ha bases científiques i procediments professionals d'actuació independentment que s'utilitzi un maletí de lents o un sistema electrònic de projecció on les lents canvien automàticament. No actuem d'aquesta manera els professors i mestres; possiblement, emetem moltes opinions educatives sense una base de ciència pedagògica i actuem artesanalment sense seguir uns procediments professionals suficientment delimitats.

Les decisions que s'han de prendre relacionades amb l'educació familiar de cada dia són moltes i molt complexes, carregades de matisos i de circumstàncies que cal considerar. Els pares i les mares precisen una reflexió prèvia amb criteris estables i la majoria no té referents clars. A l'haver-se reservat els referents religiosos a la decisió personal, molts pares no tenen clars referents clars: només allò que fa la majoria, allò que es veu a la televisió o allò que promou la publicitat i la moda. Ja que s'ha assolit la llibertat de donar sentit personal a la vida en una societat democràtica, els pares es troben perduts en una diversitat d'opcions que desborda la seva capacitat de comprensió de la realitat social i cultural. I així és que «donde va Vicente va la gente» com afirma el refrany. Quan la societat ha renunciat d'imposar a tothom criteris universals per exigència democràtica de respecte a les consciències individuals, molts ciutadans no saben on recolzar la seva consciència i no tenen cap altre referent que el de la «normalitat» estadística, suposant, sense pensar-ho gaire, que si ho fa la majoria ja està bé; molts pares i mares actuals deixen fer als seus fills tot allò que volen, no es volen complicar la vida i, per tant, no els porten la contrària. Ara bé, pensen

que això forma part de la funció dels professors igual que reconèixer les excel·lents capacitats dels seus fills i la seva indubtable bondat natural.

Amb tot el que s'ha exposat fins aquí, espero que s'entengui que no s'ignoren els esforços redoblats d'un bon nombre de mestres i professors incombustibles que treballen per una millor educació per a tots, tot i la manca de col·laboració d'alguns pares i de freqüents incomprendiments de l'Administració. Per la meua experiència de supervisió de centres docents i de col·laboració amb grups de professors, calculo que entre un 10 % i un 20 % d'aquests professionals treballen amb la màxima intensitat i interès que no disminueix tot i la manca de reconeixement. Un altre 10 % o 20 % presenta tot tipus de resistències i excuses per justificar la seva falta de dedicació i treball; dominen bé la retòrica per posar obstacles a les iniciatives dels seus companys, per dificultar les decisions de la direcció i per proclamar constantment la incompetència de l'Administració. Entre un 60 % i un 70 % constitueix una majoria silenciosa que col·labora favorablement quan s'imposen les bones iniciatives, però que fàcilment fa el joc a aquells que desestabilitzen la feina positiva.

Així mateix, i no és contradictori, l'Administració ha pres una sèrie de mesures, normatives o econòmiques, destinades a millorar la qualitat de l'ensenyament, encara que en alguns casos no arribin a produir resultats ja que es perden en interpretacions i aplicacions burocràtiques. Això significa que un bon nombre de professionals que treballa a l'Administració ho fa amb bon criteri i la seva contribució és decisiva, tot i que l'evolució és molt més lenta del que es mereix la seva iniciativa i decisió. Cal entendre-ho com un reconeixement a persones concretes i no com un compliment formal —coneixem i hem tingut l'ocasió de treballar amb moltes d'aquestes persones i hem coincidit en trobades professionals en el decurs dels anys—, encara que no donem noms que tenim a la nostra memòria activa.

La situació dels pares és possiblement la que menys ha evolucionat i d'aquí sorgeix aquest desajustament general. La participació dels pares ha quedat clarament reconeguda, però sol concretar-se en encarregar-se d'una parcel·la d'activitats extraescolars i intervenir a través d'un grup reduït en el control de la gestió institucional. L'ampli moviment d'associacions de mares i pares, i les diferents federacions, han desenvolupat la funció corporativa, però no han pogut abordar per si mateixes la redefinició de la funció educadora dels pares i de les mares, de la família, en la societat plural i democràtica. Les lloables encara que aïllades iniciatives de les anomenades *escoles de pares*, que van sorgir abans dels anys setanta, no han trobat una concreció sòlida que les faci extensibles. Possiblement, hagués estat necessari que alguns professionals de l'educació profunditzessin també en la funció dels educadors naturals i oferissin guia i orientació

a les famílies. En les activitats de formació dels docents no s'han desenvolupat continguts relacionats amb la formació i l'orientació dels pares, potser per això els mateixos docents no s'han acreditat davant d'ells per l'elaboració dels seus judicis de valor o per l'autoritat de les seves orientacions. Per altra banda, pensem que la societat no ha desenvolupat aquest important recurs que es perfila com a bàsic: oferir a tots els pares i mares formació, criteris i propostes d'intervenció educadora que els donin la necessària seguretat en l'actuació amb els fills. El col·lectiu professional de mestres i professors arriba a totes les famílies amb fills i és potencialment el col·lectiu professional que millor pot atendre aquesta emergent necessitat social.

## 2. UN CORRENT GENERAL PER LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

El tema de la qualitat de l'ensenyament no és un assumpte domèstic ni fútil. S'està plantejant en tots els països occidentals desenvolupats com un clar corrent educatiu<sup>5</sup> que pren el relleu al corrent relacionat amb les reformes escolars. Aquestes reformes escolars han estat impulsades pels governs dels països occidentals des que va finalitzar la Primera Guerra Mundial, el 1918. Cinquanta anys més tard, amb uns sistemes escolars ben estructurats i amb un període d'escolarització bàsic de vuit anys o deu, s'observa que els resultats no són els que s'esperaven. Es comença a posar en dubte que l'educació sigui efectivament una inversió econòmica, tal com s'havia proclamat; un fet molt diferent al concepte de despesa social ineludible que avui sembla haver-se generalitzat. S'havia previst que una major inversió en educació —més pressupostos, més anys i més nivell d'aprenentatge— es traduiria en ciutadans més productius i en una major igualtat d'oportunitats pels ciutadans segons la seva capacitat i mèrit. L'informe Coleman,<sup>6</sup> resultat de la investigació sobre estudiants de totes les condicions socials dels Estats Units, publicat el 1966, va ensorrar totes les explicacions ja que afirmà que les variables ambientals de la família són l'aspecte més determinant en el nivell i els resultats acadèmics dels alumnes i, per tant, deixà molt per sota la influència de l'escola amb els seus mitjans i la seva organització. Com aquest, molts altres treballs d'investigació han coincidit i han afirmat que la condició social dels pares determina les aspiracions i, a conseqüència, el nivell d'estudis

5. Vegeu Pedro ROSSELLÓ, *Teoría de las corrientes educativas*, Barcelona, Promoción Cultural, 1960.

6. Vegeu James S. COLEMAN (*et al.*), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Government Printing Office, 1966.

final dels fills. Els fills abandonen els estudis en la mesura que els pares deixen de coincidir amb els objectius educatius de l'escola. Per això, una primera tendència fou promoure òrgans de participació en la gestió dels centres docents a través de consells escolars, que impliquessin les famílies en l'escola i en la seva direcció institucional. En els anys setanta, aquesta tendència es va mostrar a Espanya amb la regulació dels consells assessors de la direcció, els quals van passar a ser consells escolars ja en els anys vuitanta.

Durant els anys setanta, quan la Llei general d'educació de l'any 1970 regulà a Espanya un sistema escolar d'una societat industrial avançada, van sorgir tota mena de crítiques contra l'eficàcia i la validesa dels sistemes escolars. A França, Bourdieu i Passeron destacaren que el sistema escolar no donava igualtat d'oportunitats ja que havia estat concebut justament per reproduir la divisió social ja que l'escola és una institució de reproducció; els marxistes Baudelot i Establet van identificar l'escola com un aparell ideològic de l'Estat que, entre altres coses, promovia una separació entre la teoria i la pràctica, fet que feia que les classes populars no s'interessessin pel coneixement ja que era el tipus de coneixement propi dels fills de famílies amb un bon nivell econòmic i cultural. Des de Mèxic, un grup de reformadors socials van posar de manifest que l'escola era molt costosa pels pobres resultats que oferia per a tots, fossin de classes dominants o de classes oprimides; Illich proposà la desescolarització i la creació de nous cercles de cultura entre les classes populars; Reimer, per la seva banda, proclamà que l'escola havia mort ja que mentre la majoria de nens del món no van a l'escola, entre aquells que hi van augmenta el nombre de casos d'abandonament dels estudis i, per tant, l'esperança dels pares que els seus fills tinguin més i millor escola està destinada a ser un fracàs. Aquestes crítiques gestades contra els sistemes escolars sòlids s'oposaren a l'intent de consolidar un sistema escolar avançat en el nostre país, desenvolupant entre els professionals un enfrontament més ideològic que professional, que incapacitava per distingir entre la raonabilitat de la disposició legal i els seus efectes reals per una mala aplicació.

La legislació que regulava el sistema educatiu espanyol fou deslegitimada constantment ja que també fou una de les armes per exigir un sistema polític democràtic. L'educació és un assumpte que interessava i que encara interessa a tots els ciutadans, i va acostar molts al debat polític per la democratització del país. Un canvi en la majoria ideològica va avançar l'alternança política en el nou sistema democràtic i el govern socialista de l'any 1982 es va implicar ràpidament en una reforma total del sistema educatiu, o més exactament, en una reforma total de la legislació que regula el sistema educatiu. Però, un cop van arribar els anys noranta i quan ja s'havia posat en marxa una reforma més per adequar el sistema escolar a les necessitats socials i al sistema econòmic i productiu, es constatà que un



percentatge excessiu d'alumnes deixa de dedicar-se a l'estudi i a l'aprenentatge, i no tans sols entre els joves de nivells socials, econòmics i culturals més baixos, sinó també entre els fills de pares amb titulació superior, alguns dels quals acaben per abandonar els estudis tot i el suport i l'impuls d'aquests pares.

Ja l'any 1982 Ronald Edmonds,<sup>7</sup> que havia desenvolupat projectes per millorar les escoles públiques de la ciutat de Nova York, afirmà que els resultats d'un alumne depenen més del caràcter de l'escola que de la manera d'ésser de la família. Sense negar la importància de l'entorn familiar en l'adaptació dels nens, donà relleu a l'escola com a organització. Així, es formalitzà la tendència de promoure escoles eficaces (*effective schools*), fins i tot per nens d'ambients urbans pobres.

El significat d'*effective schools* és inicialment el de l'escola que aconsegueix els objectius, allò que projecta, i la seva traducció al català és *escoles eficaces*.<sup>8</sup> Una altra cosa és *efficiency in schools* —una expressió menys freqüent en les publicacions angloamericanes— o l'aprofitament dels recursos per aconseguir un ensenyament amb uns costos econòmics ajustats, que hem de traduir per *escoles eficients*. Cal suposar que, generalment, s'inclou l'eficiència com una de les característiques de l'eficàcia ja que en un altre cas és difícil poder establir identifications entre centres. Per altra banda, l'Administració no pot acceptar l'eficàcia a qualsevol preu i és raonable que si es disposa de millors i majors recursos, els resultats (eficàcia) siguin més nombrosos.

Per altra banda, l'eficàcia de l'escola no es pot avaluar independentment del seu entorn ja que l'educació ha de donar resposta a les necessitats dels alumnes que, en un futur, seran ciutadans i a les aspiracions dels seus pares. Així, l'eficàcia només és un criteri de valor si al mateix temps compleix el criteri de funcionalitat: donar resposta a necessitats i a aspiracions educatives.

Alguns autors proposen el criteri d'optimització, que relaciona l'eficiència amb les expectatives en un procés continu d'acostament a aquestes expectatives. Es correspon amb el terme anglès *improvement* molt freqüent en les publicacions educatives.

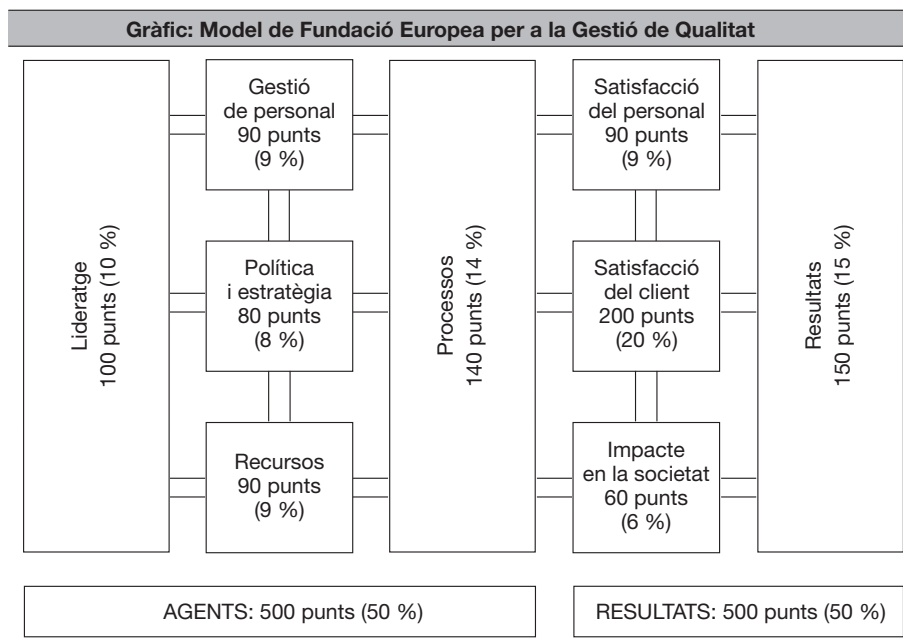
Així, encara que inicialment la qualitat de l'educació apareix com una cosa molt complexa, podem construir una aproximació racional d'elevat consens —no total— si considerem els diferents criteris definits de manera operativa com dimensions interrelacionades, com expressa el quadre següent.

7. Vegeu Ronald EDMONDS, «Effectiv Schools for the Urban Poor», a *Educational Leadership*, octubre de 1979; «Programs for Scholl Improvement: an Over-view», a *Educational Leadership*, desembre de 1982.

8. Considerem confús traduir *effective schools* per *escoles efectives* ja que efectiu en català té el sentit de real, veritable, en oposició a virtual o quimèric. En definitiva, cal entendre els criteris d'eficàcia i eficiència amb el significat que ha delimitat la ciència econòmica.

criteri / Dimensió	Definició conceptual	Definició operativa	Exemples il·lustratius
Funcionalitat	Realització de les aspiracions i les necessitats educatives	$F = \frac{\text{Realitzacions}}{\text{Expectatives}}$	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domini de l'operatòria aritmètica per dur una comptabilitat de les pròpies despeses.</li> <li>• Comprensió de les cançons en llengua anglesa que s'escolten habitualment</li> </ul>
Eficàcia	Consecució en les realitzacions dels objectius educatius projectats	$Ea = \frac{\text{Realitzacions}}{\text{Objectius}}$	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacció clara i correcta amb domini bàsic de l'ortografia i la puntuació</li> <li>• Coneixement de la geografia del planeta i la localització de les notícies que s'emeten en un informatiu</li> </ul>
Eficiència	Resultats en les realitzacions segons les inversions o els mitjans disponibles	$Ee = \frac{\text{Realitzacions}}{\text{Mitjans}}$	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor afegit a l'aprenentatge dels alumnes durant un curs o un cicle a partir de l'avaluació inicial</li> <li>• Rendiment dels mitjans materials i personals disponibles en el centre</li> </ul>
Optimització	Progressiva aproximació a la consecució de més i millors aspiracions	$O = \frac{\text{Eficiència (Ee)}}{\text{Expectatives}}$	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desaparició dels objectius que s'han convertit en realitats consolidades.</li> <li>• Formulació d'objectius de major nivell que en cursos anteriors</li> </ul>
Qualitat de l'educació	Interrelació operativa de les diferents dimensions	$QE = F + Ea + Ee + O$	Respon a les expectatives i les necessitats, s'assoleixen els objectius proposats, s'aprofiten al màxim els recursos i cada any s'eleva sensiblement el nivell de les aspiracions projectades

La interrelació operativa és evident, però no pot formular-se de manera precisa si no s'estableixen paràmetres quantitius de referència universalitzada. Precisem desenvolupar per l'empresa educativa un model operatiu semblant al que l'Organització Internacional per l'Estandartització (ISO) ha desenvolupat per les empreses productores de serveis i disposar d'una anàlisi sistemàtica de la qualitat.



En qualsevol cas, un model és sempre convencional, però té valor a mesura que aproximem el valor de cada un dels seus components o criteris de valor. Així podem considerar que el lideratge és important (10 %), però més importants són els processos (14 %). Cal destacar que en les empreses de serveis s'ha considerat que els resultats (15 %) són menys importants que la satisfacció del client o usuari (20 %) i, en canvi, es concedeix un valor moderat a la satisfacció del personal (9 %). Ja veiem que no es dona el mateix valor a l'empresa educativa, encara que no s'hagi acceptat de manera generalitzada un model ben quantificat. És un fet a tenir en compte per poder parlar de qualitat de l'educació sense plantejaments imprecisos o retòrics.

### 3. ELS ASSUMPTES QUE REALMENT PREOCUPEN

Sota la preocupació per la qualitat de l'educació molt sovint només preocupen determinats temes parcials, però no despreciables. Allò que és difícil és poder tractar-los amb alternatives eficaces, sense encaixar-los en un model que integri la qualitat total de l'educació.

#### 3.1. EL NIVELL D'APRENENTATGES QUE ASOLEIXEN ELS ALUMNES

Els nivells cada vegada són més baixos, es diu. És cert que els alumnes de catorze anys dels anys setanta amb una qualificació de notable identificaven oracions subordinades substantives, resolien equacions de segon grau i problemes tipificats de composició de forces, coneixien figures de la història de la Revolució Francesa, etc. Però, no per aquest motiu redactaven de manera clara i creativa, no sabien enfrontar-se als formularis de la declaració d'hisenda, no podien enumerar les causes i les conseqüències de la Revolució Francesa que no comprenien i no sabien explicar de quina manera es comporten els plats i els pinyons de les bicicletes que s'usaven habitualment. El més lamentable és que avui, en els anys noranta, potser no han après ni una cosa ni l'altra. Tots acceptaríem com a alumne de nivell alt aquell que sabés explicar que la Revolució Francesa va significar un salt a la modernitat i que davant alguns oblots de memòria sabés recórrer a una enciclopèdia per reordenar els personatges de Marat, Danton, Robespierre o Napoleó. Si un alumne sabés redactar quatre pàgines on exposés de manera ordenada el contingut, amb una puntuació correcta i amb algunes expressions o frases fetes, estariem segurs que aquest alumne estaria en condicions d'assolir un alt nivell per comprendre tota la gramàtica; però, a l'alumne que no redacta bé, la gramàtica només li serveix per aparentar un nivell que no té. El nivell de matemàtiques en l'ensenyament bàsic s'acredita comprnent i aplicant la matemàtica bàsica per ser ciutadà: comptabilitat exacta, comprensió i comprovació de factures de telèfon, electricitat i aigua, càlculs d'hipoteca i de dipòsits bancaris a termini, comprovació de la correcta aplicació d'impostos, tributs i taxes segons els ingressos percebuts i serveis rebuts, i en la resolució de problemes científics i tecnològics. Tot això sense perjudici que alumnes destacats assimilin majors graus d'elaboració teòrica en àlgebra, geometria o estadística.

Els nivells d'aprenentatge no poden baixar. La capacitat dels alumnes d'avui és similar, sinó superior a la d'alumnes de fa anys, a la d'alumnes que van ser i que actualment són professors. És convenient aplicar aquesta capacitat a

aprenentatges de nivell a partir dels usos i les necessitats actuals que no coincideixen del tot amb la seqüenciació d'aprenentatges que van aprendre els professors en els seus anys d'escola. Els professors han de fer una tasca professional de reorganització dels coneixements a partir d'una anàlisi de les necessitats actuals, tenint sempre present el desenvolupament de les capacitats dels alumnes en les diferents edats. Entossudir-se en ensenyar «com sempre s'ha ensenyat», quan el sempre es redueix a l'experiència individual del professor, comporta desatendre l'alumne, saltar-se el primer pas del docent: convèncer als alumnes de la necessitat i la utilitat d'aquests coneixements, interessar els alumnes més enllà de la necessitat pel plaer de conèixer, de descobrir, de construir i d'inventar en la perspectiva, sempre inacabada, de saber.

És ben cert que els nivells no poden baixar en un sentit global. Cal exigir un nivell de desenvolupament d'unes capacitats, aplicant-les a uns coneixements més o menys il·lustrats o a uns coneixements més operatius. Potser, actualment es pugui disminuir la quantitat de coneixements memoritzats de fets, dades i definicions, en cap cas anul·lar-se, però haurà d'incrementar-se l'ús i l'amplitud de coneixements procedimentals i dels mitjans instrumentals disponibles —diccionaris, anuaris, enciclopèdies, documents audiovisuals, dades informatitzades en suport o en xarxa. La profusió de mitjans disponibles no pot quedar en un enlluernament de tints espectaculars, molt propi de la societat postmoderna. Quants més mitjans, és més necessari i al mateix temps més difícil desenvolupar els procediments mentals de comprensió, associació/classificació, anàlisi i síntesi, que és el que queda de l'aprenentatge universalitzant, i s'aplicarà als nous mitjans i situacions que ofereixi una societat tan canviant en les formes. La multiplicitat de mitjans hauria de permetre l'accés a majors nivells d'aprenentatge, a més individus que en el passat, sense menystenir que una minoria de ments privilegiades assoleixi el màxim nivell —en un camp de coneixement o en diversos—, el que no depèn tant de la disponibilitat de mitjans com de la necessitat, de la capacitat i de l'interès inesgotable. Tot el contrari, i avancem un principi pedagògic que aportem: en un procés d'educació, a diferència d'un procés de producció, convé usar el mitjà més simple per un determinat objectiu perquè la inversió de capacitat humana sigui màxima. Cal entendre que en educació, la inversió és desenvolupament i no és un cost com ho és en el procés productiu. Mentre que en una determinada producció interessa el mínim cost, en l'educació interessa el màxim desenvolupament.

Formulem una teoria per guiar la nostra acció, la intervenció pedagògica a la pràctica. Hem vist com, de manera irreflexiva, s'introdueixen tecnologies de la informació, seguint sense pensar-ho el model productiu. És malversació de mitjans ja que es multipliquen pel model consumista. Així, es convida als escolars

a editar una revista ja que disposen d'excel·lents processadors que rotulen títols i d'escàner que importa imatges, etc.; un dispendi de mitjans per comunicar poca cosa, per copiar acudits de llibres editats fa més de trenta anys, per oferir pas-satemps poc creatius i per reproduir imatges de galeries emmagatzemades en el disc dur de l'ordinador. També, he consultat una pàgina web de debat filosòfic entre escolars; alumnes de diversos instituts i escoles secundàries donen a conèixer les activitats que realitzen, com debats, entrevistes, propostes obertes a la participació d'altres, etc. És un diàleg en què els alumnes no s'escolten gaire i únicament es donen ànims, es diuen que molt bé, que endavant, etc.; després presenten les seves activitats per ser escoltades o llegides. Es pot comprovar com les tecnologies de la informació aporten un efecte multiplicador i de grans prestacions, però no substitueixen el pas previ de tenir continguts que s'han de comunicar. Massa mitjans per pocs continguts és un fet que contribueix a inhibir les capacitats que s'aguditzen davant la necessitat. Fa anys ja es va posar en acció la correspondència escolar de la pedagogia Freinet; hem vist meravellosos quaderns, pulcramente redactats i creativament il·lustrats amb fotografies o dissenys, que els alumnes d'una escola enviaven a una altra escola que, a la vegada, corresponia amb un quadern o un mural que intentava superar el producte rebut. La instantaneïtat de la comunicació telemàtica via Internet ho fa tot molt més fàcil i s'inverteix tan poc esforç que, potser, no queda res d'aprenentatge. No ens oposem als mitjans tecnològics, però en l'educació si s'incorporen mil·lors mitjans i més complets, cal projectar superiors objectius.

### 3.2. LA PÈRDUA DE CONEIXEMENTS D'HUMANITATS

La preocupació és evident i no està injustificada. Els alumnes d'avui reteren menys dades, fets i figures d'història. Tampoc coneixen capitals, ciutats, accidents geogràfics i àrees de producció de la geografia terrestre. Coneixen poc d'art plàstic, musical o escènic i rebutgen, abans d'escoltar-la, la poesia. Poc interessa una reflexió en profunditat i una interpretació contextualitzada dels interrogants del saber humà i l'erudició que aporten les llengües clàssiques antigues es considera un assumpte de vells. És evident que hi ha motius de preocupació però, a qui li preocupa? I la preocupació, és alguna cosa més que un plany? I la responsabilitat, a qui li correspon?

Fa anys que la societat, la nostra societat, enlluernada pel que s'anomenà *revolució científicotècnica*, començà a prescindir dels coneixements relacionats amb les humanitats en l'ocupació laboral. Allò que genera riquesa són els coneixements científics aplicats a tot allò relacionat amb les activitats tecnològiques;

són matèries o assignatures de prestigi com la física, la química, la biologia o les ciències naturals en general, i les matemàtiques com a ciència formal o instrument científic. Últimament, també es considera necessària la informàtica i l'anglès, com a llengua universal, que facilita l'accés a un lloc de treball. Tot això és el que si no s'aprèn en el sistema escolar, difícilment s'aprendrà. De llengua, d'història, de geografia i de tot això, tothom en sap alguna cosa —és una creença estesa— i si no, es consulta una enciclopèdia. A més a més, si es llegeix la premsa i les revistes ja se sap tot allò necessari. Són coneixements complementaris i no estrictament necessaris per aconseguir els llocs de treball més prestigiosos. La realitat és que un científic no s'avergonyeix en absolut d'admetre que no domina gaire bé l'escriptura, que no sap el paper que va tenir la ciència en un determinat moment de la història, ni com el sistema polític ha estat capaç de potenciar el seu desenvolupament com va passar amb la física i la química a França, en l'època postrevolucionària.

Siguem sincers. Les mares i els pares preocupats per l'ensenyament dels seus fills volen bons nivells de matemàtiques i de ciències, volen que els seus fills aprenguin informàtica i que tinguin un bon nivell d'anglès; de la resta, volen una miqueta de tot. Però, si aquests fills tenen dificultats a l'hora d'estudiar ciències o matemàtiques, aleshores se'ls orienta cap a les lletres o cap a les ciències socials, on no s'exigeix un nivell tan alt i, per tant, el nivell és accessible a alumnes amb limitacions personals. En definitiva, els pares i les mares són un reflex de la societat en general que, en els darrers anys, en funció de possibles professions o llocs de treball en economies de creixement productiu, atorga més prestigi a les ciències positives que a les humanitats. Amb models econòmics de baix creixement i de flexibilització, els llocs de treball científicotècnics es reduïxen al mínim; en canvi, es desenvolupen noves professions en el camp dels serveis socials i personals, en activitats d'oci i turisme, i en iniciatives destinades a la contemplació cultural. Moltes d'aquestes ocupacions no exigeixen cap preparació específica prèvia més enllà de les habilitats socials bàsiques; en el segment qualificat es necessiten persones amb una formació humanística i interdisciplinària que faciliti el desenvolupament de relacions socials i que capaciti per la presa de decisions en situacions no previstes. Cal notar que el coneixement dels usos informàtics i que la competència en el domini d'idiomes és comú en el camp de les ciències i en el de les humanitats.

El problema de la formació en humanitats és evident. La nostra societat no pot, a causa d'un miratge de productivitat, oblidar la seva identitat i deixar de comprendre's a si mateixa. Certament, d'una manera immediata, les humanitats no són un instrument de producció. Les humanitats no serveixen, però donen sentit a la vida individual i col·lectiva, i també donen significat a l'activitat produc-

tiva, concretament quan aquesta està molt per sobre del nivell de subsistència. I cal pensar que, a llarg termini, els ciutadans no podran donar un significat millor i més complet a les seves activitats per una perspectiva global de comprensió del món i de l'existència humana; ara bé, gaudiran de més salut, es veuran menys sotmesos a baixes laborals, s'estalviaran la depressió psíquica dels que viuen en abundància i seran, a més a més, més productius. Per altra banda, l'alta productivitat que generen les tecnologies de la informació amb la consegüent reducció de llocs de treball, condueix per necessitat a una reducció generalitzada del temps de treball. Menys hores de treball per poder repartir millor la feina entre tots i més hores d'oci per tots que, al mateix temps, incrementaran els llocs de treball en agències de cultura públiques o privades amb activitats de caràcter més lúdic o més formatiu. La societat serà global, observà l'enginyer informàtic Masuda, l'any 1966,<sup>9</sup> ja que floriran en el món comunitats voluntàries multicentrades, constituïdes per ciutadans que participaran d'objectius i idees. El treball humà, va pronosticar el sociòleg i planificador Castells,<sup>10</sup> produirà més i millor amb un esforç considerablement menor. El treball mental substituirà l'esforç físic en els sectors més productius de l'economia. Tot i això, la manera com es distribuirà aquesta riquesa dependrà, a nivell individual, de l'accés a l'educació i, per la societat en general, de l'organització social, la política i les polítiques.

Es pot considerar si és convenient un increment d'hores lectives d'humanitats, però serà més definitiu superar aquest antagonisme entre ciències o tècniques i lletres o humanitats, propi d'una successió de models socials d'acord amb el model productiu del seu temps. La superioritat de les humanitats en les societats antiga i medieval va haver de cedir a l'avanç de la ciència de la societat moderna i a la productivitat de la tecnificació industrial contemporània. Endinsats en la societat del coneixement, s'imposa una visió de síntesi interdisciplinària perquè allò que millora la productivitat és la creativitat resultant de creuar informacions ja disponibles aïllades, a causa de l'especialització. Al mateix temps, convé avaluar prèviament el preu que s'ha de pagar per una desmesurada productivitat, que és capaç d'acabar amb els recursos naturals, destruir els valors depurats per la cultura o atemptar contra la identitat i la consciència humana. Ha quedat obertament demostrat que els humans podem fer més del que hem de fer; no ens podem permetre tot el que ens és possible si no podem controlar les seves conseqüències i si no ens podem donar prèviament algunes raons de la seva bondat.

9. Yoneji MASUDA, *Computopía*, Tòquio, Diamond, 1996.

10. Manuel CASTELLS, *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*, vol. 3, Madrid, Alianza, 1998.



La institució escolar, l'equip de professors, ha de presentar el coneixement de manera integrada: les dades i els fets positius com són, les lleis de regularitat científica com les coneixem i com hem estat capaços de formular-les, les interpretacions i les vivències com distintiu humà que ens duu a donar sentit a la realitat i les lleis socials com l'acord de regulació de com han de ser les nostres relacions. Això explicat amb exemples comporta que les lleis científiques de caràcter abstracte general es puguin comprendre en el seu context social i històric, que serà adequat que alguns estudiants de ciències cursin grec o llatí, ja que serà útil per als que estudiïn medicina o botànica, que l'ètica en una societat democràtica no és cosa de religiosos o de filòsofs sinó de tots i, evidentment, els tecnòlegs i els científics no poden desenvolupar la seva funció al marge de la reflexió ètica. La literatura atresora una extensa diversitat de sentiments i vivències humanes, on cadascú pot trobar aquells que el farien gaudir íntimament o l'alliberarien dels seus fantasmes —una expressió que agafo de Carmen Martín Gaité. La ficció literària anticipa situacions en què podem trobar-nos i posa a prova de manera simulada les nostres reaccions; la ficció literària ens distancia de la realitat diària, que pot dur-nos a l'esgotament si no desconnectem.

Si tot això no es transmet d'aquesta manera als alumnes serà perquè no forma part del bagatge dels professors, que les humanitats i el coneixement en general no impregnen la seva vida més enllà de l'estricta ocupació laboral. Ser professor, ser professional significa professar, exposar amb convicció pròpia allò que es coneix i el valor que té el coneixement per la seva utilitat, pel sentit que obre a les nostres vides i, sobretot, pel plaer que desperta descobrir allò que estava cobert, amagat, allò que no sabíem. El primer que ha d'aconseguir un professor és despertar l'interès pel coneixement; si ho aconsegueix, cada alumne rendirà segons les seves capacitats al nivell màxim; els nivells previstos per una edat determinada s'assoleixen si es donen les condicions anteriors. Evidentment no s'han d'esperar uns nivells superiors a les capacitats d'un alumne; és una falta de respecte personal que el professor no es pot permetre.

Les darreres notícies que he llegit a la premsa professional apunten a millorar la formació en el camp de les humanitats dels professors i aquesta és, certament, la millor inversió. Si es desenvolupen els programes anunciats és possible que no sigui necessari abordar el difícil increment d'hores que sempre suposarà la disminució d'hores d'altres matèries i de la impossibilitat de diversificar el currículum segons les necessitats dels alumnes, encara que cal evitar, això sí, els crèdits d'entreteniment i de pati. Si el professor té bons coneixements d'humanitats, si continua estudiant i aprofundint, sigui en cursos d'actualització, en cicles de conferències o llegint estudis i assajos que es publiquin contínuament,

aquests nous coneixements entraran indubtablement en la preparació de les seves classes i aportaran aquell embolcall que les fa interessants. Els professors que llegeixen i s'actualitzen o que, pel seu propi interès, desenvolupen un camp de coneixement, ho comuniquen als seus alumnes d'una manera o d'una altra, i és una comunicació que contagia. En el programa d'estudis del batxillerat superior que jo vaig cursar en els anys seixanta, no hi havia astronomia ni la possibilitat de crèdits variables, però vam tenir la sort que el nostre professor, doctor en matemàtiques, era un entusiasta estudiós de l'astronomia i, com a premi a la nostra atenció sense interrupcions durant la classe de matemàtiques, ens oferia deu o quinze minuts d'astronomia que escoltàvem amb doble gaudi: ens obria un interessant i desconegut món i, el que ens resultava encara més convincent, era matèria que no entrava a l'examen; apreníem per gust i el que vam aprendre no ho hem oblidat.

### 3.3. LA BAIXA ACUMULACIÓ DE CONEIXEMENTS

Els joves d'avui saben moltes menys coses que nosaltres, la generació adulta —els seus pares o els seus professors— sabíem a la seva edat. Ni cert ni fals: confús. En primer lloc, hem de deixar el verb *saber*, conduir-se amb saviesa, per una activitat global i integradora total de l'humà, a través del coneixement amb el seu entorn i la situació del seu temps. Saber és conèixer en profunditat i també conduir-se amb prudència i acostuma a donar-se en tot. Conèixer és tenir notícia, identificar, comprendre, relacionar, associar, classificar, però sempre fent referència a aspectes parcials: fets, dades, conceptes, sistemes, etc. Vist així, edat per edat, ni els nostres fills són savis ni nosaltres ho érem, encara que coneixíem, teníem coneixements.

No hi ha dubte que nosaltres teníem més coneixements de dades i fets memoritzats, poc o molt compresos. Moltes definicions memoritzades no les enteníem fins uns quants anys després, però ens van servir per superar exàmens selectius. Els nostres coneixements eren bastant simples, fonamentalment enunciatius i no deixaven veure els seus punts crítics. Se'ns explicava l'estructura de l'àtom com alguna cosa segura, indiscutible; se'ns explicava la literatura com una grandesa d'uns homes i dones, i se'ns ocultava la seva misèria diària i les dificultats a les quals es van haver d'afrontar els millors poetes i escriptors. Després, de grans, hem anat replegant noves dades i informacions, i hem modificat de manera important aquell coneixement mític.

Avui no és possible memoritzar tantes dades i fets. No s'ha d'abandonar la memorització, però ha de ser selectiva de dades i fets rellevants, que permetin edi-

ficar una estructura de coneixement. En els edificis actuals se segueixen aixecant columnes, però menys que abans, a més distància, ja que poden col·locar-se grans jàsseres. Hi ha coneixements transversals que relacionen dades i fets de manera crítica als que convé dedicar temps perquè es puguin entendre sense simplificacions. Altrament, si es memoritzen menys dades, fets, personatges, llocs, etc., és necessari ensenyar els procediments que permetin conèixer-ho tot amb un marge de temps raonable i l'ús dels instruments adequats: diccionaris, atles, enciclopedies, bases de dades, etc.

Si aconseguim que els alumnes actuals, encara que tinguin menys coneixements de dades i fets, tinguin més competències per aprendre procediments de treball i estudi, recursos expressius per exposicions orals i redaccions, recursos per il·lustrar amb taules de dades i gràfics, recursos per fer referència a documents tant si són llibres, revistes, films o registres sonors, etc., estarem davant ciutadans d'un nivell elevat. És a dir, seran alumnes amb una moderada acumulació de coneixements, però amb una elevada competència d'aprenentatge; aquest és un objectiu clar. Ja d'entrada, veiem que falla alguna cosa, que han disminuït els coneixements acumulats, que no es memoritzen definicions, però que, a més a més, els alumnes no s'expressen de manera clara i ordenada, que s'expliquen malament i que redacten pitjor, encara que potser resolen millor molts exercicis estereotipats i molts exàmens escrits d'una pretesa objectivitat a base de completar. Hi ha exercicis i exàmens parcials que serveixen per treure nota i que, a continuació, s'obliden per retenir altres coneixements d'altres exàmens per treure una altra nota. I, en aquest punt, tenen raó els pares i els ciutadans que veuen que els alumnes coneixen perquè són alumnes, però només coneixen per aprovar ja que no participen dels coneixements fora de l'escola o l'institut, que no entenen res del que es comenta en els informatius i que no posen el mínim interès en els reportatges d'actualitat dels diaris ni en algunes qüestions científiques que es divulguen. Així doncs no pensem que més exàmens i revàlides puguin millorar l'ensenyament. Així doncs no pensem que més exàmens i revàlides puguin millorar l'ensenyament.

La crítica contra l'escola i la seva manera d'impartir coneixements té fonament, però la seva solució no ve amb la nostàlgia del passat, un passat que no s'ajusta a les necessitats i els recursos actuals. Tindríem una escola fòsil, mentre la societat, especialment en els sistemes de comunicació de masses i de cultura, ha canviat molt. Correspon als professionals de l'educació i l'ensenyament dissenyar un nou sistema pedagògic, d'acord amb els recursos disponibles i les necessitats dels ciutadans d'avui i dels pròxims vint anys. És incomprendible que molts professionals estiguin contínuament criticant les decisions d'ordenació educativa de l'Administració, que haguessin estat innecessàries si la institució escolar ha-

gués portat a terme la seva comesa amb funcionalitat, eficàcia i eficiència. La qualitat de l'ensenyament no depèn de la llei que la regula sinó de la pedagogia que practica cada institució escolar.

### 3.4. L'ESCÀS INTERÈS PEL CONEIXEMENT O PER DETERMINATS CAMPS DE CONEIXEMENT

Potser això expliqui els assumptes que preocupen ja exposats. Hem posat l'escola a la graella de les empreses competitives ja que estem en un sistema social i econòmic competitiu. Encara que el sistema escolar ha posposat uns anys el sistema selectiu, al finalitzar la comprensivitat, a partir dels setze anys, es conserva la selectivitat. Els alumnes tenen més possibilitats si obtenen millors puntuacions i les estratègies d'aprenentatge dels alumnes van descobrint que el més important és treure una bona nota i que si es dediquen a aprendre i a comprendre, deixen de memoritzar i perden nota. És lamentable, és la mort del coneixement i el plaer de conèixer, allò que parlàvem abans i que posàvem a les mans del professor entusiasta i estudiós. I els camps de coneixement se seleccionen tenint en compte les matèries per les quals un serà seleccionat. Però, temo que actualment als de la meua generació ja no els interessaria l'astronomia perquè no es tindria en compte a la nota, justament l'aspecte que aleshores ens interessava ja que no anàvem a ser examinats i escoltàvem lliurement, per plaer.

L'escola del nostre temps no pot ser una escola uniforme i repetitiva. La institució escolar actual ha de ser personalitzadora i creativa. En el passat, a través de l'escola, se seleccionava els més capaços per ocupar els llocs de treball de més competència i més responsabilitat. Actualment, l'escola no ha de seleccionar sinó que ha d'orientar a tothom. Quan l'escola amb el concurs de serveis educatius especialitzats desenvolupi la seva funció orientadora, serà innecessària la selectivitat. L'escola ha d'orientar a l'alumne per tal que aquest desenvolupi el millor itinerari formatiu d'acord amb les seves capacitats i el seu estil cognitiu. Si s'aplica amb interès i voluntat, arribarà al màxim nivell de les seves capacitats i se l'orientarà a una activitat d'estudi, professional o ocupacional que pugui satisfer les seves aspiracions i que li dona accés a una determinada retribució econòmica.

Segur que el lector ja s'està formulant la pregunta següent: si l'escola o les escoles orienten molts estudiants a fer medicina i no hi ha tantes places, què s'ha de fer? En l'acció orientadora, cal tenir un bon coneixement de l'alumne, de la professió i de la situació de la professió en el mercat laboral. Si se sap que la demanda supera molt la disponibilitat de places, des de l'orientació cal desviar més

alumnes a altres estudis i professions. Si pel contrari, hi ha una professió o uns estudis que no cobreixen les places, es pot animar els alumnes que presenten aptituds, encara que el seu nivell sigui més ajustat. Tot el que hem dit es refereix a l'orientació que s'ha de portar a terme des de la institució escolar i que ja s'ha de fer amb l'actual sistema. Per quin motiu s'ha de deixar que un alumne intenti entrar a enginyeria de telecomunicacions si no té un nivell adequat que li permeti entrar amb total seguretat? Per què no se'l pot ajudar a considerar una altra opció: bé li pot interessar comunicació audiovisual o bé enginyeria informàtica?

Però, encara que de moment s'ha de mantenir la selectivitat, per quin motiu se l'ha de continuar basant en una competició purament quantitativa de nota? No és possible seleccionar tots aquells alumnes que tinguin un nivell notable i després comparar-los tenint en compte els coneixements complementaris que acreditin? Així, podrien entrar preferentment aquells que, a més a més de tenir un bon nivell en les matèries de l'especialitat, tenen altres coneixements que els enriqueixen amb una tendència il·limitada. Se semblaria a aquell concurs de la televisió intel·ligent: al concursant, se li preguntava sobre la matèria que ell havia declarat conèixer profundament i obtenia els punts pel coneixement d'aquesta matèria.

Hem tractat el tema de la selectivitat i l'orientació ja que pensem que està en la base de la perversió del sistema escolar pel seu sistema d'avaluació, que no acaba de convèncer si finalment allò que realment té importància és la nota. Ens ha de sorprendre que els alumnes es desinteressin pels coneixements i que només pensin en la nota? A més, sabem que això també passa amb molts professors, que abandonen qualsevol intent de desenvolupar coneixements per aconseguir dels seus alumnes la major preparació per la selectivitat. I, aleshores, es compleix el que ja va avançar Freud des d'una interpretació psicoanalítica: l'estudiant centra tota la seva atenció en superar l'examen i deixa de prendre atenció en aprendre i en adquirir coneixements que, realment, és el que el capacita per superar l'examen i podria haver-ho fet d'una manera més agradable.

Com a conclusió, ens convé concretar el més aviat possible els descriptors essencials d'un model de qualitat de l'educació que sigui comunicable i comprensible per a tots. És una manera més intel·ligent d'ocupar-se'n, abandonant preocupacions i retòriques destinades a senyalar un culpable. També, hem de superar inoperants disputes relacionades amb el nivell, amb la baixa acumulació de coneixements d'un determinat camp enfront els altres. Podrem iniciar una acció molt influent si comencem impulsant en tots els alumnes l'interès pel coneixement, per qualsevol camp de coneixement. Això correspon als professionals docents i també als pares i mares, atès que cap llei pot encomanar l'interès pel coneixement.



# PEDAGOGIA I PARTICIPACIÓ PER A UNA EDUCACIÓ DE QUALITAT

## CONTRIBUCIÓ I RECOMANACIONS DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA, FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS, A L'AVANTPROJECTE DE LLEI DE QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

Societat Catalana de Pedagogia

El proppassat 11 de març de 2002 es va fer públic el *Documento de bases para una ley de calidad de la educación*, que concretava la coneguda intenció del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport del Govern de l'Estat de reformar el sistema escolar d'ensenyament bàsic comprensiu de sis anys a setze per a tots els infants i joves, establert per la Llei d'ordenació general del sistema educatiu de l'any 1990, que va completar la seva aplicació a l'educació secundària l'any 2000.

La Societat Catalana de Pedagogia, que en sessions públiques i de debat anteriors havia afirmat la seva funció acadèmica, va decidir impulsar un dictamen o una contribució<sup>1</sup> al debat de la Llei de qualitat de l'educació. Aquesta contribució s'havia de fer des de dues posicions de referència: el caràcter plural des del punt de vista ideològic i filosòfic i la sòlida fonamentació en la ciència i en la pedagogia. Encara que les finalitats de la Societat s'apliquin a les terres de llengua i cultura catalanes<sup>2</sup> i sense renunciar a un sistema d'ensenyament propi,<sup>3</sup> es fa una contribució al debat que ha obert el Govern de l'Estat.

Les finalitats del document que la Societat Catalana de Pedagogia fa públic són les següents. En primer lloc, participar en el debat de l'educació i activar-lo amb reflexions i recomanacions, per superar determinats prejudicis i opcions que no tenen com a referent l'aprenentatge dels alumnes. Aportar fonamentació i normes d'acció des de la pedagogia per a la presa de decisions de mestres o professors, i d'administradors de l'educació o polítics. Lliurar el document a

1. Una decisió presa a la sessió de la Junta de Govern Gestora, el 12 de març de 2002.
2. SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA, *Estatuts*, art. 1, juny de 1991.
3. Vegeu INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS, *Per a un sistema d'ensenyament nacional català*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1997.

l'Honorable Consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; també, lliurar el document a l'Excel·lentíssima Ministra d'Educació, Cultura i Esport. Tot això calia fer-ho en un termini breu, no més de tres mesos, atès que la iniciativa política del Govern de l'Estat semblava fonamentar-se en la majoria política numèrica, sense esperar un altre tipus de legitimació.

El 14 de març, proposada per la Junta de govern gestora, es va constituir una comissió amb el nom d'Eladi Homs, en reconeixement a aquest pedagog, un dels que ha estat menys recordat tot i que tingué una àmplia activitat pública des de l'any 1907 al 1939 entre la pedagogia i la política de l'educació a Catalunya. Rellegim aquella editorial del *Bulletí dels mestres*:

A qualsevol indret on fixi la mirada en el camp bastíssim de l'ensenyament, el ministre que es vulgui lluir sempre hi podrà dir alguna cosa. Però d'aquest desplegament d'aparell erudit o tècnic en l'esfera legislativa, a l'eficàcia real en el terreny pràctic, hi ha un bon tret. No sabem que cap ministre hagi fet una experiència, al nostre entendre, del millor govern, del govern autèntic: l'experiència de veure fins on pot rendir un mal pla quan s'eliminen els factors sabotejadors i s'omple de bona voluntat i d'intel·ligència.<sup>4</sup>

Aquesta idea tan clara va presidir els treballs de la Comissió Eladi Homs des de la seva constitució, que no calia aquesta alta despesa d'energies necessària per canviar una llei i remoure tot el sistema d'ensenyament, sinó més aviat identificar problemes amb precisió i proposar les mesures correctores adequades. També, la Comissió UNESCO de 1996 es va pronunciar contra algunes reformes, una darrere l'altra; s'ha recollit textualment una única citació al document, atès que fa present un ampli debat entre experts força plural i representatiu. A la sessió del 4 d'abril, la Comissió va decidir tractar determinats nuclis temàtics i no supeditar-se al guió d'una llei per la qual no tenia un interès particular, com no fos que podria canviar la regulació de l'ensenyament. A la sessió del 8 de maig, es va fer un ampli debat de les aportacions de tots els membres i, per mostrar la necessitat de la pedagogia front els continus canvis legislatius, es va decidir incorporar el punt novè. Posteriorment, amb la publicació el 10 de maig de l'Avantprojecte de la Llei de qualitat de l'educació, va aparèixer el tema de la religió com a matèria d'estudi i es va considerar ineludible pronunciar-se sobre la religió a l'educació i així es fa en el punt vuitè.

La Comissió Eladi Homs va lliurar un document de treball als membres de la Junta de govern gestora i a altres membres de la Societat Catalana de Pedagogia.

4. *Bulletí dels Mestres*, núm. 135, Barcelona, Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1 de novembre de 1935.



gogia, que hi van fer aportacions. El ple de la Societat Catalana de Pedagogia va ésser convocat l'11 de juny a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans, on el document de treball va ésser sotmès a debat i aprovació. La sintonia dels presents amb el contingut i les posicions preses al document va ésser clara, però s'hi aportaren modificacions i matisos que foren admesos per la ponència sense cap reserva per aquesta sintonia compartida. En relació amb les premisses inicials de solidesa científica i pluralitat filosòfica es donà aquest títol al document: *Pedagogia i participació per a una educació de qualitat*. El document va quedar aprovat pendent d'algunes correccions tècniques, que es van revisar en una sessió oberta el 26 de juny.

Aquest document ha estat elaborat per la Comissió Eladi Homs, integrada per Antoni Amorós, Pilar Benejam, Ramon Casals, Maria Teresa Codina, Joan Soler i Mata i Martí Teixidó.

El document ha estat debatut, modificat i millorat per la Junta de govern gestora de la Societat Catalana de Pedagogia, integrada per Lluís Busquets, Natàlia Garriga, Joan Mallart, Martí Teixidó, Conrad Vilanou i altres membres a qui els han estat donats a conèixer documents de treball.

El document de ponència ha estat presentat al ple de la Societat Catalana de Pedagogia i sotmès a debat i a modificacions a la sessió plenària de l'11 de juny de 2002, copresidida pels membres de la societat: Josep González-Agàpito, representant de l'Institut d'Estudis Catalans; i Sara M. Blasi, presidenta del Consell Escolar de Catalunya.

Com a Societat Catalana de Pedagogia hem considerat convenient centrar el document en dos aspectes: la pedagogia, com a ciència normativa per fonamentar i guiar l'acció educativa; i la participació en l'educació, com a condició necessària per tal que no esdevingui una imposició social d'un grup, sinó que tots hi participem amb convicció pròpia.

Aquest document és un acte de servei a l'educació i al país, és una elaboració col·lectiva i és patrimoni de tots. La seva difusió i la seva reproducció per qualsevol mitjà és permesa i, fins i tot, recomanada per promoure reflexió i un ampli debat en benefici d'una educació de qualitat per a tots.

Barcelona, juny de 2002

## PEDAGOGIA I PARTICIPACIÓ PER A UNA EDUCACIÓ DE QUALITAT

### CONTRIBUCIÓ I RECOMANACIONS DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA, A L'AVANTPROJECTE DE LLEI DE QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

*La qualitat de l'educació és un tema clarament present a la nostra societat, a totes les societats del model d'Occident que han assolit generalitzar l'educació a tots els ciutadans durant deu anys o més amb una elevada despesa econòmica provinent dels impostos dels ciutadans. L'educació fou considerada una inversió econòmica rendible a partir de la Segona Guerra Mundial, rendible per al creixement econòmic i un mitjà d'ascens en l'escala social. Amb els anys, no es va veure que les nombroses inversions es traduïssin en resultats clars i, a partir dels anys vuitanta, sembla que l'educació es consideri una despesa social inevitable en comptes d'una inversió econòmica. Això ha dut a la preocupació per una educació de qualitat i s'ha concretat en la promoció de reformes educatives i en l'impuls de l'avaluació del sistema escolar.*

Cal considerar que darrere l'expressió *qualitat de l'educació* caben tota mena de significats. La qualitat és un concepte de la màxima abstracció i l'educació és una construcció cultural complexa, immensa atès que no té límits, i és producte de moltes variables que interaccionen, entre aquestes les humanes, que escapen a un control precís. Cadascú planteja la qualitat de l'educació des de la seva experiència, des del seu punt de vista i des dels seus valors o interessos.

Aquesta complexa situació no és fàcil de descriure en unes, poques, pàgines i tampoc no pretenem ser exhaustius. Apuntem, però, algunes observacions externes, entre moltes més que hi poden haver i que cadascú coneix, que en són indicadors. Després cal anar més a fons, a les causes que puguin explicar amb fonament la situació creada per decidir actuacions que puguin modificar-la positivament.

S'observa entre pares i ciutadans que n'hi ha que es queixen de la falta d'exigència dels centres docents i del baix nivell de coneixements respecte a èpoques anteriors; alhora, els pares esperen que els docents ho controlin tot i estiguin contínuament a sobre dels seus fills. Entre els professionals docents, per la seva banda, n'hi ha que argumenten una escassa inversió en educació i subratllen que la institució escolar no ha millorat en edificis, instal·lacions i equipaments com ho han fet la majoria d'institucions públiques. Malgrat el molt que s'ha millorat, posen l'accent en allò que troben a faltar comparant-ho amb com han millorat les famílies —el nivell d'higiene, la disponibilitat d'aparells d'imatge i so, i les co-

moditats que tenen la majoria de llars. Per la seva banda, els responsables públics, polítics i administradors subratllen l'ampliació del període d'escolarització, la reducció d'alumnes per aula, l'increment de professors i les contínues dotacions d'equipament, particularment de tecnologies de la informació i la comunicació. Són tres visions contraposades sobre una mateixa realitat. A parer d'alguns observadors, l'empresa educativa —una empresa gens convencional perquè és l'empresa de tots— sembla abocada al col·lapse. D'una banda, la despesa ha augmentat, el nombre d'alumnes ha anat disminuint i el temps d'ensenyament s'ha incrementat. De l'altra, però, els resultats d'aprenentatge han quedat estancats.

Certament, hi ha fonaments per a la preocupació però també hi ha una retòrica catastrofista, atès que a vegades sembla que, en comptes d'analitzar el problema en tot l'abast i en tota la complexitat, el que es busca és traspassar-ne la responsabilitat a una altra instància: els pares als professors; els professors a l'Administració i als pares, i l'Administració a... És sabut que l'Administració, quan no pot aguantar el clima de descontentament, sol emprendre accions extraordinàries: canviar la regulació legal, desviar l'atenció cap a un suposat nou sistema escolar que, aparentment i damunt del paper, pugui aportar la qualitat de l'educació que tots demanen, etc.

Al nostre país la història ens ensenya que l'educació no ha estat prou atesa pels poders públics. El model d'ensenyament privat per a la majoria i d'ensenyament públic per als desfavorits fou impulsat, a semblança d'altres països d'Europa, pels liberals moderats del segle XIX i s'ha reproduït al segle XX. No oblidem que el període d'impuls de l'ensenyament públic en els anys trenta, amb la Segona República i la Generalitat sorgida de l'Estatut de 1932, té un abast purament testimonial, encara que en el franquisme adquirí un gran valor referencial. Enfront d'aquells pocs anys que no arriben ni a una dècada, l'educació a Catalunya ha tingut en contra dues dictadures enemigues de la cultura catalana que han durat cinquanta anys, mig segle.

Fins al 1965 no s'inicià una limitada reforma dels programes escolars que preparava la gran reforma educativa de la Llei general d'educació (LGE) de 1970, la que reestructurava el sistema escolar amb els vuit anys d'educació general bàsica (EGB). Vint anys després es feia necessària una nova reforma educativa per estendre l'educació bàsica per a tothom fins als setze anys, garantint una formació professional amb el nivell de coneixements generals necessari. Això es va fer amb la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) de 1990.

Aquestes reformes educatives, tot i ésser consistents en els plantejaments declaratius, sempre s'han quedat curtes en l'aplicació. A tots els països que segueixen el model escolar occidental s'ha comprovat que, de les reformes educatives, en queden una estructura i una terminologia, però que el canvi efectiu en la ma-

nera d'ensenyar i aprendre és mínim. Algú ha dit que podria correspondre a un cinc per cent. L'evidència és que les reformes escolars que coneixem serveixen més per estendre l'educació a més ciutadans, per allargar-la més anys, per ampliar-ne les infraestructures, que no pas per aportar-hi la renovació pedagògica.

En efecte, no és de l'ordenació educativa establerta per llei, que en demana la renovació pedagògica, sinó del canvi que cada institució escolar fa per millorar els seus processos d'ensenyament i aprenentatge. La renovació pedagògica és el treball que dia a dia fan mestres i professors per respondre a les necessitats educatives i culturals de tots i cadascun dels infants i els joves. Mentre l'ordenació educativa dóna el marc uniforme per al conjunt d'una societat com a garantia dels drets de tots els ciutadans, la renovació pedagògica és la resposta singularitzada de cada institució escolar per assolir amb cada grup de població les finalitats educatives que la societat ha decidit legítimament. Així, la reforma educativa no es duu a terme des del butlletí oficial, sinó que es fa escola per escola, institut per institut. Caldrà acceptar definitivament que el bon funcionament de l'educació institucionalitzada depèn dels professionals i de l'acció pedagògica que desenvolupen, igual com acceptem que no és al butlletí oficial a qui corresponen les intervencions mèdiques o que la salut hospitalària no és sinó el resultat de l'acció professional dels metges i el conjunt del personal sanitari.

No hi ha un sistema únic per assolir les finalitats educatives d'una societat. L'experiència europea posa de manifest que no podem pensar en un sistema únic i la falta d'iniciatives per resoldre problemes comuns fa que tots els sistemes s'assemblin força, si més no en una recerca atabalada de solucions al desconcert creixent davant l'educació. L'actual regulació del sistema d'ensenyament estructurada en una educació primària (EP) i una educació secundària (ES) per a tots els ciutadans fins als setze anys ha estat el darrer esforç d'una reforma estructural juntament amb la prolongació de l'educació gratuïta per a tots. Ha comportat molts canvis d'edificis, de perfils del professorat, de formació, d'organització i de flexibilització. Si haguéssim previst els costos dels canvis d'estructura i la impossibilitat, en algunes autonomies d'Espanya, d'integrar tota l'etapa de l'ensenyament secundari obligatori (ESO) als instituts d'educació secundària, si haguéssim estat conscients que no hi hauria un increment proporcionat de despesa econòmica per al nou sistema, potser hauríem preferit optar per mantenir el sistema anterior i modificar-ne alguns aspectes. Així, es podia haver mantingut una EGB de vuit anys, accedir a una ES comuna de dos anys i procedir a una acreditació acadèmica amb la superació de la qual es pogués accedir a dos cursos de batxillerat, o bé a la formació professional específica. En tot cas, calia veure que accedir a una formació professional sense acreditació acadèmica era devaluar-la i confondre la formació ocupacional —ensinistrament per saber

fer— amb la formació professional —saber fer amb un cos de coneixements que caldrà anar actualitzant.

L'aplicació de la darrera reforma educativa ha comportat molts esforços i una despesa humana molt alta que no es pot menystenir. Hi ha desajustaments, però no podem canviar el model sense incrementar-ne encara més els esforços i la despesa humana. Per això, creiem que cal veure si no és més funcional identificar els nuclis desajustats i aplicar els esforços a millorar aquests nuclis que poden determinar la millora global del sistema.

Una de les propostes que ha justificat la modificació del sistema actual és la introducció d'itineraris diferenciats per als alumnes «amb la finalitat d'atendre la pluralitat de necessitats i interessos dels alumnes». Aquesta proposta, sancionada per una llei orgànica, es converteix en prescriptiva per a tots els centres. En aquest cas podem malmetre experiències positives, que n'hi ha. No podem altra vegada generalitzar per llei i fer que tots els centres hagin de reorganitzar-se de cap a cap. Els itineraris ja són alternatives funcionals i temporals en alguns centres i per a determinats grups d'alumnes. Els itineraris no poden constituir modalitats dins del sistema escolar i, si s'afirma que hi ha d'haver mobilitat entre itineraris, no s'escau de fer-ne una estructura cristal·litzada per llei.

Tots els governs i totes les propostes d'organització del sistema escolar proclamen l'autonomia dels centres docents, una autonomia que no s'acaba de dur a terme. Deu ser el moment de dotar els centres d'autonomia en el sentit que cada centre ha de donar una resposta efectiva a les necessitats que se li plantegen per aconseguir les finalitats de l'educació aprovades per legitimitat política. Així, els centres adoptaran formes organitzatives diferents i, amb una supervisió educativa efectiva per part de la inspecció com a òrgan de l'Administració, es comprovarà que els processos d'ensenyament i aprenentatge es desenvolupen de la manera més satisfactòria possible per a tots els alumnes.

L'autonomia dels centres docents té una contrapartida irrenunciable: l'auditoria periòdica del centre. Una auditoria externa basada en una avaluació participant, a fi de poder analitzar i explicar el procés de cada institució escolar en el seu context social i cultural concret, coneixent de manera directa el grau de satisfacció dels professionals i també dels usuaris, en aquest cas dels alumnes i els seus pares, com també de ciutadans, no necessàriament pares, vinculats al centre.

Tota decisió política ha d'anar precedida d'un estudi i la informació d'altres experiències per tal d'evitar desencerts. Podríem evitar allò que ja ha estat advertit per experts d'educació en diferents informes, entre els quals l'Informe de la Comissió UNESCO de 1996:<sup>5</sup>

5. COMISSIÓ INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓ PER AL SEGLE XXI, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, 1996. [Versió catalana del Centre UNESCO de Catalunya]

Sense subestimar la necessitat de fer front als entrebancs a curt termini ni negligir la necessitat d'adaptar els sistemes existents, la Comissió vol subratllar la necessitat d'un enfocament a més llarg termini per tal que les reformes siguin un èxit. A més, subratlla el fet que massa reformes una rere l'altra poden matar la reforma perquè no deixen que el sistema tingui el temps necessari per absorbir el canvi o per involucrar totes les parts interessades en el procés. Tanmateix, com demostren els fracassos del passat, molts reformadors adopten un enfocament que no és ni massa radical ni massa teòric, ignoren els útils ensenyaments de l'experiència o rebutgen les realitzacions positives heretades del passat. Això fa que els professors, els pares i els alumnes estiguin desorientats i no tinguin cap interès per acceptar i aplicar la reforma.

## 1. LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

Qualitat de l'educació és una expressió de la màxima i la més diversa significació. La qualitat és un concepte abstracte aplicable a qualsevol substància o fenomen. L'educació és un procés o una funció social immensa, de la qual no podem precisar els límits, igual que no podem precisar els límits de la vida. L'educació no depèn de la institució escolar sinó del conjunt de la societat. La qualitat s'ha de valorar d'acord amb l'opció antropològica i axiològica prèviament feta, de manera que allò que per a uns és qualitat per a uns altres pot no ser-ho. Si volem mesurar la qualitat de l'educació sempre ho farem respecte a unes prioritats o preferències que responen a una manera d'entendre i interpretar la societat determinada i que es concreten en una política educativa.

L'educació és un procés que incorpora les persones a la societat i afecta tots els ciutadans, i l'opció d'un model educatiu a curt termini hauria de tenir un consens de base àmplia, que no depengués de majories polítiques canviants. Sense continuïtat i estabilitat en l'opció educativa no es pot avançar en la qualitat de l'educació.

L'Avantprojecte de llei de qualitat de l'educació (APLQE)<sup>6</sup> formula deu principis de qualitat en comptes dels cinc que es formulaven al Document de bases per a una llei de qualitat de l'educació (DBLQE),<sup>7</sup> que no eren principis sinó, en tot cas, condicions. Al nostre criteri, entre els *principis de qualitat de l'opció educativa*, que considerem necessaris per a tot el conjunt de la societat, hi ha de figurar els següents:

6. L'APLQE es va fer públic el 10 de maig de 2002.

7. El DBLQE es va fer públic l'11 de març de 2002.

a) La consideració de l'*educació com un valor personal i social* al qual tenen dret i han de tenir accés totes les persones durant la infància i la joventut, amb la possibilitat real de seguir un procés de formació permanent al llarg de tota la vida. L'educació no és un bé de consum, ni tan sols un bé de primera necessitat, és un *dret bàsic per a tothom*.

b) *L'equitat en l'educació*. Entenem que aquest principi demana una educació que vagi més enllà de la igualtat d'oportunitats i compensi les desigualtats amb les que ja arriben a l'educació institucionalitzada alguns infants. Una adequada compensació potenciarà l'efectiu desenvolupament de les capacitats personals.

c) La proposta d'un *currículum que asseguri una cultura bàsica i un desenvolupament de les competències bàsiques per a tothom* a l'escola obligatòria. Aquest principi descarta itineraris i especialitzacions prematures.

d) *La participació i la conseqüent responsabilització* de la comunitat educativa: els educadors professionals, els propis alumnes d'acord amb l'edat, les famílies dels alumnes i les entitats locals, començant per les de representació política. La participació i la responsabilització han d'influir efectivament en les decisions que es prenen, a fi que tothom s'hi senti compromès.

e) *L'autonomia de les institucions escolars* per planificar, realitzar i regular les pròpies activitats donant resposta efectiva a les necessitats de l'entorn per assolir les finalitats educatives comunes. L'autonomia comporta respectar la pluralitat, però va lligada a un control social efectiu respecte a les finalitats educatives.

f) *La competència professional i humana del professorat*, que comença amb el procediment de selecció, segueix amb la formació inicial i permanent —tant acadèmica com professional—, i es manté amb la promoció dels professors més competents perquè assumeixin responsabilitats de gestió i direcció.

g) *La funcionalitat de l'escola* o el grau d'interès dels alumnes per l'aprenentatge. És la motivació que fomenta la cultura del treball responsable i de l'esforç gratificant.

h) *L'eficiència o el rendiment de les realitzacions d'aprenentatge* segons les capacitats personals de l'alumne o segons els recursos i les possibilitats de cada context escolar.

i) *L'eficàcia o el nivell d'assoliment d'objectius* segons el projecte previ formulat per a l'alumne, el grup o la institució escolar.

j) *La implicació del professorat*, tant individualment com col·lectivament, en les tasques educatives, de gestió i en activitats d'experimentació, innovació i de formació.

k) La *participació activa dels alumnes*, tant individualment com en cooperació, en el propi procés d'aprenentatge i en les activitats escolars i extraescolars.

l) L'*ambient de comunicació* i de respecte mutu entre l'alumnat i el professorat.

m) El *finançament adequat* per funcionar, per compensar els dèficits i per millorar. Dur a terme el projecte educatiu acceptat prèviament comporta, entre altres aspectes, la dotació dels recursos humans necessaris i suficients.

### 1.1. OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ

Tots aquests principis, considerem, que van orientats a la formació de persones que han de ser capaces de viure en una societat complexa i canviant. Per concretar els objectius, ens adherim plenament a les recomanacions de la UNESCO fetes per la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI: que cada persona —nen, jove o adult— estigui en condicions de beneficiar-se de les oportunitats d'educació per satisfer les seves necessitats bàsiques que són: el benestar físic personal, el màxim desenvolupament de les seves capacitats, una activitat o un treball que dignifiqui la seva vida, participar del desenvolupament social, millorar-ne la qualitat de vida, prendre decisions fonamentades i poder aprendre al llarg de tota la vida. Volem que tots els alumnes participin d'aquell concepte ampli de salut: un estat de benestar físic i un estat de vida autònom, solidari i joiós.

El benestar físic no implica únicament fomentar la higiene personal, una alimentació equilibrada, la prevenció de les drogues i l'alcohol, l'educació sexual i la pràctica de l'esport. Són també condicions per una educació de qualitat: que hi hagi horaris de treball, oci i descans raonables. Comporta revisar el fet que els infants i els adolescents estiguin sotmesos a tanta immobilitat durant tantes hores a l'escola, a una atenció sostinguda superior a la que mantenen la majoria dels adults. Es fa necessari corregir que els alumnes, per assolir bé els aprenentatges, s'hagin de dedicar més de quaranta hores setmanals entre l'horari escolar i la realització d'estudi i activitat personal a casa.

L'Informe de la UNESCO sintetitza els quatre pilars de l'educació actual: *aprendre a conèixer*, *aprendre a fer*, *aprendre a viure junts* i *aprendre a ser*, que no veiem ben palesos a l'APLQE. No podem concebre l'aprendre a conèixer com a aprendre a repetir sinó com a aprendre a pensar. Cal, des del principi, reconèixer a les persones la capacitat i la necessitat de pensar per si mateixes. Aquest reconeixement comporta impulsar el desenvolupament de capacitats com ara



cercar i processar informació, indagar causes explicatives d'una realitat, considerar diverses interpretacions possibles amb unes mateixes dades, argumentar i contrastar valoracions, punts de vista o possibles solucions, etc.

Desenvolupar la capacitat de pensar és una acció que s'aplica a uns coneixements, uns temes o uns problemes rellevants per a la ciència i significatius per a l'alumnat. D'això, no se'n segueix abaixar el nivell ni la intensitat de l'aprenentatge; ben al contrari, l'avorriment que pateix avui l'alumnat a l'escola, primer símptoma observable del que s'acabarà per etiquetar com a fracàs escolar, és una conseqüència evident de la didàctica expositiva, repetitiva i passiva que és la didàctica que, malgrat els canvis legislatius, es practica més.

Respectar la llibertat personal és una convicció democràtica bàsica que significa reconèixer l'autenticitat de les raons i decisions dels altres, i comporta la necessitat del diàleg i l'acceptació de la pluralitat com a fet natural i cultural. Compartir el pensament i l'acció amb els altres malgrat les diferències, suposa acceptar un espai individual raonable sense oblidar que únicament ens podem realitzar plenament juntament amb els altres.

La solidaritat comporta desenvolupar una llibertat responsable i compromesa que voldríem entendre, no únicament com a pràctica de voluntariat, sinó també com a passió cívica per participar en la vida de l'aula i l'escola, en la conservació del medi ambient, en la defensa dels drets humans, en l'acceptació de la multiculturalitat i en un projecte de globalització més just. L'educació de la solidaritat demana una pedagogia basada en la comunicació, el diàleg, el debat, el treball en grup, la pràctica del treball cooperatiu i la iniciativa creadora de tots.

No ens identifiquem amb aquells qui no entenen o a qui no els agrada tractar amb infants i adolescents, i els tracten preventivament, volent-los dominar amb càstigs, segregacions i disciplines externes. Afirmem que totes les persones humanes tenen capacitat de bondat i felicitat. Tanmateix, perquè l'alumnat gaudeixi aprenent a l'escola, cal la motivació. La professionalitat dels docents comporta respecte per la diversitat dels alumnes i els seus ritmes d'aprenentatge, respecte per cada persona. Els alumnes necessiten l'afecte dels adults, la seguretat i la confiança, i amb més motiu quan viuen en ambients privats de l'afecte necessari. Quan els infants, els nois i les noies fan la feina de gust i amb interès, hi ha pocs problemes de disciplina i l'escola es converteix en una experiència humana inefable per a tots, per als alumnes i per als professors. I el primer indicador de qualitat observable és que els infants, els adolescents o els joves parlen d'allò que fan a l'escola amb la boca plena, fan referència a allò que els han dit els mestres i els professors, i enyoren aquest espai de comunicació i aprenentatge lliure quan fa temps que són de vacances.

Recomanem:

a) *declarar la confiança en la capacitat dels infants i els joves*, no fer-los responsables de la situació de fracàs de l'educació i reconèixer que la seva qualitat depèn del conjunt de la societat a través d'institucions molt diverses: l'escola, la família, els mitjans de comunicació, les instàncies de lleure i cultura, la publicitat i el consum, les organitzacions veïnals, els clubs esportius, etc.;

b) *i constatar la dificultat d'assolir una educació de qualitat per a tots* si els valors i les aspiracions dominants a la societat estan en contradicció amb els valors i les finalitats que la mateixa societat diu que l'escola ha de promoure.

## 2. CONDICIONS SOCIALS DE L'EDUCACIÓ

*L'educació és una funció social del conjunt de la societat. L'educació és la mateixa societat en tant que educable. A la institució escolar li correspon una part important d'aquesta funció social, específicament la instrucció primària per a la qual va ésser creada i un ensenyament general bàsic d'acord amb el desenvolupament de cada societat concreta. Una llei de qualitat de l'educació, que ateny solament l'estructura i l'organització del sistema escolar, no pot modificar el sistema educatiu integrat interdependentment per les tres funcions socials especialitzades: l'educació, la comunicació i la cultura. La qualitat de l'educació actual no es pot atribuir exclusivament a la institució escolar i cal considerar altres factors com l'orientació de l'educació familiar a vegades contradictòria, els patrons de conducta que difonen els mitjans de comunicació amb l'únic objectiu d'aconseguir la màxima audiència, els valors col·lectius de la societat de masses i de consum encapçalats per la comoditat i l'ètica dels grups d'interès que subordinen la democràcia com a forma de convivència.*

L'Avantprojecte de llei de qualitat de l'educació parla del sistema educatiu, però de fet es refereix solament als ensenyaments escolars previs a la universitat i a l'ensenyament universitari. No es pot reduir l'educació a una estructura d'etapes, nivells i àrees curriculars. Això mateix va fer la LOGSE. Si hi ha desajustos evidents en el funcionament de l'educació no és un problema d'estructura del sistema escolar, d'etapes, d'itineraris i d'exàmens. Això solament podria millorar desajustos menors i hem d'admetre que els desajustos de l'educació són de caràcter major.

En primer lloc, cal observar que no hi ha cap base sòlida on construir l'educació: falla la *socialització primària*, allò que fa de l'animal biològic un animal

social. La socialització primària correspon al període de construcció del primer món de l'individu: un món sòlid a partir dels patrons de conducta que es reben dels adults. La seguretat de conèixer què s'ha de fer perquè està ben fet i què no s'ha de fer en una societat concreta. Són seqüències d'aprenentatge predefinides socialment que ningú no ha de posar en dubte davant dels infants. Això avui no sempre és així. Les famílies tenen dificultats per orientar l'educació dels fills en una societat de llibertats, per donar patrons de conducta i normes d'actuació davant dels infants, i aquests no poden adquirir la seguretat d'actuació. També cal considerar les propostes espectaculars dels mitjans de comunicació que entren per la televisió, una finestra oberta a cada llar i la sortida a la navegació pel ciberespai que tenen els infants i els adolescents sense cap acompanyament de l'adult.

La comunicació verboicònica és accessible a qualsevol infant sense que hi hagi hagut una alfabetització que ajudi a comprendre símbols i metàfores que no s'han d'interpretar com a realitat. Si els adults no fan la mediació educadora corresponent, els efectes dels mitjans de comunicació arriben a ser directes com demostren cada dia més fets. Si els adults fan de mediadors, els efectes no són directes i en aquests casos són els mateixos pares que demanen una protecció de la infància que avui no respecten ni els mitjans de comunicació privats ni els públics. La creació d'organismes superiors de control dels mitjans de comunicació no ha garantit, de moment, la protecció de la infància necessària.

La segona observació és la presència de l'*avorriment agressiu* en infants i joves. És una conseqüència directa d'una societat de masses i de consum permissiva. Avui són molts els infants que ho tenen tot i que creixen en un ambient de permissivitat que no els afavoreix, a diferència dels infants d'una societat de subsistència on els falta de tot i amb la seva acció esforçada, contribueixen a les necessitats familiars i desenvolupen les seves capacitats. Són molts els joves que demanen molt i consumeixen sense limitació mentre que també hi ha els que, privats de mitjans, també aspiren a poder participar del consum enlluernador que els és ofert. L'*avorriment agressiu* és la descàrrega d'una energia potencial acumulada que no ha estat canalitzada i esdevé incòmoda. L'expressió *m'avorreixo* evidencia ja una necessitat d'acció que no és reclamada per necessitats externes i que s'orienta a cercar emocions fortes que poden desembocar en la destrucció material de l'entorn, en l'agressió a altres i en l'autoagressió i, en casos extrems, amb la ingestió d'alcohol i drogues que multipliquen la violència en espiral creixent.

Veiem l'*avorriment* en alguns alumnes d'educació secundària amb total desinterès i la institució escolar per si mateixa no pot modificar aquesta situació. L'*avorriment agressiu* s'ha convertit en un ritual d'iniciació d'alguns adolescents, els quals no tenen cap interès pels aprenentatges escolars en una socie-

tat que no ha sabut compaginar l'accés a la llibertat amb els necessaris rituals de creixement, que la tradició ha institucionalitzat a cada espai i en temps històric per esdevenir adult. Cal institucionalitzar noves maneres de desenvolupar-se cap a la vida adulta que exigeixin superar determinats reptes socials amb la comprensió individual necessària. Però, en una societat plural i democràtica no servirà de res el control normatiu i la disciplina externa; cal enfortir el jo reflexiu informat pel coneixement, que haurà de prendre decisions en una societat diversa.

Una tercera observació és la *instrumentalització del coneixement i de la cultura* que fa la societat de producció i consum. En una lògica de novetat i superació contínua, els productes són d'*usar i llençar*. L'obra ben feta ni la feina ben feta en si no és un valor; el valor rau en el benefici econòmic que pugui comportar. Això pot tenir una inducció indirecta al sistema escolar si solament interessa el coneixement que es tradueix en una qualificació acadèmica, en una titulació que dona accés al món laboral o als estudis superiors. No s'aprèn pel gust de saber i desapareix l'interès per l'aprenentatge.

Correspon a tots donar valor al coneixement i la cultura com a característica específicament humana i com a construcció personal i col·lectiva. Correspon, evidentment, al mestre o el professor i a la institució escolar, en conjunt, que juntament amb els pares dels alumnes s'assenyalin fites comunes i s'estableixi una organització. La família, amb una interacció personalitzada i la conversa, crea les condicions per donar valor al coneixement i sentit a l'aprenentatge. Els mitjans de comunicació i la televisió poden contribuir molt a valorar el coneixement i la cultura, i a disminuir la falta d'interès d'un bon nombre d'estudiants que s'hi refugien. Als representants polítics, els correspon impulsar una política integrada de comunicació, educació i cultura, i corregir l'orientació actual que prioritza l'audiència comunicativa i que potencia la indústria cultural.

Sobre la base de reorientar la mala socialització primària, de reduir l'avorriment agressiu i de potenciar el valor del coneixement i la cultura, apuntem dues orientacions bàsiques per a una institució escolar compromesa en la millora de la societat en conjunt.

Malgrat que l'economia de mercat afirma la lliure competència, els estats han emprès polítiques de regulació i control necessàries per evitar la desestabilització social, a la qual poguessin dur els monopolis i els pactes de competitivitat abusiva. La institució escolar d'aquesta societat no es pot basar en la competitivitat i la selecció dels millors alumnes i ha d'aconseguir que cadascú desenvolupi les seves capacitats i aptituds diferenciades i que, d'acord amb els seus interessos personals, trobi un lloc dins la societat que li permeti un estat

de vida autònom, solidari i joíós. La institució escolar ha de prioritzar el *principi d'autoemulació* de l'escola activa, pel qual l'alumne compara el seu treball present amb el seu treball anterior i pren consciència del seu progrés. Els mestres i els professors han de contribuir a una valoració personalitzada segons les capacitats i les aptituds diferenciades de cadascú. L'atenció a la diversitat esdevé retòrica si es limita a veure diferents nivells d'aprenentatge. Després de l'interès de l'alumne, el primer indicador d'avaluació és el seu rendiment personal. El rendiment personal és positiu si l'aprenentatge es correspon amb la seva capacitat. Si l'alumne dona un rendiment personal positiu i té capacitat, sens dubte assolirà els nivells i la qualificació, i si no té suficient capacitat, ningú té el dret a qualificar-lo de fracàs escolar. La institució escolar ha de combatre la visió monista de la intel·ligència i ha de diversificar les formes d'excel·lència. Menys valor a la qualificació acadèmica i més valor al coneixement i a la competència en correspondència amb les capacitats i les necessitats personals i socials.

La institució escolar aporta una *experiència col·lectiva inoblidable* per la seva riquesa de possibilitats i iniciatives. Actualment, la institució escolar és possiblement la que promou més els valors i les experiències de convivència, cooperació i tolerància en una societat caracteritzada per diferències. De la multiplicació de les oportunitats per als alumnes, en depèn la disminució de les conseqüències del veredict escolar pel qual ni els èxits han de tenir un efecte de consagració definitiva ni els fracassos, un efecte de condemna de la vida. L'escola ha d'organitzar formes d'aprendre diversificades, particularment quan s'ofereixen activitats de recuperació atès que no hi ha una única manera d'aprendre. S'han de dissenyar activitats alternatives, que conduixin a les mateixes competències bàsiques, encara que amb realitzacions diferents. Si l'aprenentatge no es restringeix a un currículum tancat i s'obre a la diversitat de la cultura, es poden dissenyar formats didàctics atractius (front al llibre de text escolar: anuaris, guies de natura, antologies o manuals tècnics, i materials de comunicació d'actualitat social). En gran mesura, no totalment, l'aprenentatge escolar ha de preparar per entendre, llegir i viure el dia a dia, atesa la riquesa d'estímul cultural de la societat de comunicació de masses, on cal saber desitriar allò que és estereotipat industrialment d'allò que és una creació cultural. No podem justificar l'aprenentatge escolar com una preparació per al demà, per als estudis superiors. Una vida plena d'aprenentatges és la millor preparació per als aprenentatges més complexos. Aquí cal denunciar també el joc inconscient que fa l'escola postmoderna amb la introducció de propostes aparentment innovadores sense cap objectiu pedagògic i amb l'adaptació a les ofertes fàcils de la societat de consum.

Recomanem:

a) *impulsar una política d'educació, comunicació i cultura integrada* que no s'ha de concretar en una llei, sinó en una sensibilització dels ciutadans efectiva i en un control dels mitjans de comunicació respecte a la protecció de la infància. La socialització primària exigeix un pacte social que en el passat era implícit: protegir els infants evitant que veiessin les conductes dissocials dels adults, els drames de la vida i la maldat humana. Es donava per descomptat que tothom ho acceptava encara que, efectivament, no tothom ho complia. El pacte social avui comporta arribar a acords raonats i consensuats de protecció de la infància per tal que creixin amb el cap clar i el cor net i que arribats a adults, puguin pensar i actuar amb llibertat, sens perjudici de respectar els qui pensen i actuen diferent. Que ningú confongui un pacte social de protecció de la infància amb formes de censura per al control social.

b) *i impulsar una política de participació de la joventut en una societat de comunicació de masses i de consum*. Suscitar iniciatives especials perquè els adolescents i els joves puguin canalitzar les seves energies en projectes propis que els vagin incorporant a la vida adulta. Front a la indústria cultural que solament persegueix la producció massiva i estereotipada, cal que els poders públics intervinguin donant suport a propostes culturals diversificades i que afavoreixin el desenvolupament d'una cultura personalitzada. La institució escolar podrà impulsar instàncies de diàleg i interactivitat de grup en activitats culturals que s'incorporaran al currículum escolar, fet que desvetllarà un interès més gran.

### 3. ACLARIMENT DEL DENOMINAT *FRACÀS ESCOLAR* I DELS ITINERARIS D'ENSENYAMENT

*El fracàs escolar no es pot definir en termes estrictament acadèmics ni es pot circumscriure a l'àmbit escolar. Sense negar la utilitat i la conveniència d'exàmens i proves d'avaluació, el sistema educatiu, abans de dictaminar sobre el fracàs escolar, ha d'aprofundir en el coneixement de l'alumne com a persona, les seves capacitats, les característiques del seu aprenentatge i el conjunt de circumstàncies que afecten el seu comportament. Tota intervenció pedagògica ha de considerar les circumstàncies de cada alumne, promoure accions compensatòries al seu entorn i reforçar les aptituds i factors favorables.*

El fracàs escolar no és suspendre matèries o no superar els cursos. El fracàs escolar és no trobar el camí del propi desenvolupament personal, fet que es

pot produir per manca de recursos humans i materials de l'individu mateix, o per les condicions desfavorables del seu entorn, o per no saber —o no poder— tractar les expectatives de l'alumne d'acord amb les seves possibilitats. No es pot qualificar de fracàs escolar l'alumne que no assoleix uns aprenentatges a causa de limitacions personals. Acceptaríem que hi ha fracàs escolar quan un alumne té capacitat i no aprèn d'acord amb aquesta capacitat. El fracàs escolar és entrebancar-se o aturar-se en els processos d'aprenentatge com a conseqüència de la falta d'interès necessari per promoure l'acte voluntari, que condueix al que equívocament denominem *esforç*.

El tractament eficaç del fracàs escolar passa per una anàlisi global i en profunditat dels agents que intervenen en la seva aparició. Aquest plantejament comporta l'assumpció de responsabilitats per part de la família, la societat i l'escola.

Cal estudiar a fons l'assumpte del fracàs escolar, analitzar a fons la realitat sociopedagògica i sociofamiliar de l'alumne del segle XXI al nostre país i, en conseqüència, donar respostes coherents a cada situació per tal que l'escola no es trobi sola davant del risc, ni s'hagi de sentir l'única responsable dels limitats assoliments d'aprenentatge d'alguns alumnes i dels resultats numèrics conjunts expressats en percentatge d'alumnes que promocionen o que es graduen.

Si es consideren els requeriments derivats de l'estudi multidisciplinari del fracàs escolar, es poden prendre les mesures adients, amb les previsions econòmiques corresponents, que puguin compensar les desigualtats de partida dels alumnes individuals o de determinats entorns socials per a un desenvolupament i una promoció en condicions d'igualtat.

### 3.1. LA PROPOSTA D'ITINERARIS D'ENSENYAMENT

El primer objectiu de l'educació és aconseguir que cada individu sigui capaç de realitzar-se com a persona i d'integrar-se harmònicament al medi. Pel que fa a l'etapa obligatòria, l'educació bàsica que proclama l'APLQE consisteix en la consecució d'unes competències que fan referència a valors de dimensió personal i social, i a la promoció de capacitats intel·lectuals indispensables per a la seva formació i que no són altres que la comprensió, la deducció, la inducció, l'anàlisi, la síntesi i l'expressió oral i escrita. En definitiva, l'educació bàsica consisteix en la promoció del desenvolupament de la capacitat, d'aconseguir l'hàbit del pensament crític i l'habilitat de cercar i trobar solucions atípiques als diversos problemes i situacions.

Si el període destinat a la formació bàsica se situa entre els sis anys i els setze, és una contradicció introduir itineraris diversificats als tretze anys, d'altra

banda, una edat incerta pel que fa a les possibilitats de decisió de l'adolescent. Els itineraris poden esdevenir vies de dispersió més que camins de promoció. L'ESO, al llarg de quatre anys, s'ha de centrar en el desenvolupament de competències bàsiques en un *medi no discriminador ni excloent*.

Recomanem:

*a) enfocar pedagògicament els problemes que presenta l'alumne en l'etapa de l'ESO, analitzant les causes en cada cas i en el conjunt de cada centre i proposant mesures correlatives sense caure en la trampa dels itineraris, que no solament no resolen els problemes d'aprenentatge dels alumnes sinó que es poden complicar per l'aïllament. Es pot fer front als problemes d'aprenentatge (la motivació, la dedicació, l'endarreriment) que presenta l'alumne d'ESO disposant de mitjans adequats en cada cas i promoure els objectius propis de les competències bàsiques.*

*b) i dotar els centres dels mitjans necessaris en cada cas a partir de l'anàlisi singularitzada de necessitats segons les seves característiques internes i externes. Amb autonomia, amb un projecte educatiu propi i amb el desenvolupament curricular adient cada centre podrà encetar vies de comunicació i compromís amb la societat i la família.*

#### 4. ESCOLA PER A TOTS I EDUCACIÓ PER A CADASCÚ. MOTIVACIÓ I GUST PER APRENDRE: ESFORÇ GRATIFICANT

*El dret de tots a la igualtat d'oportunitats per a una educació de qualitat comporta, en l'àmbit dels alumnes, el dret de cadascun a rebre l'educació adequada; i, en l'àmbit i les competències de l'escola, implica la responsabilitat d'aconseguir el ple desenvolupament de cada persona. El sistema i la institució escolar han de promoure un aprenentatge adaptat a cada situació, és a dir, individualitzat, per tal que l'esforç que es demana a cada alumne sigui l'adequat a les seves condicions, resulti gratificant i esdevingui un estímul per a un nou progrés. La graduació escolar s'ha d'entendre com un valor afegit.*

Si bé tota la història de l'educació coincideix a afirmar que no hi ha aprenentatge sense esforç, també des de ben antic s'ha vist la relació entre l'esforç i la motivació, amb el benentès que l'etapa evolutiva, l'entorn sociològic, la situació geogràfica i el moment històric, en cada cas, són condicionants de la motivació.

Podem considerar l'esforç com un impuls orientat a potenciar, incrementar o perfeccionar el rendiment, ja sigui en l'àmbit físic, intel·lectual, afectiu o



social. Entre els diversos factors que condicionen la motivació, un cop superades les necessitats humanes i aconseguides la seguretat i la protecció essencials, es manifestaran les necessitats d'estimació, valoració i autoestima. Els psicopedagogs saben prou bé que el desig de créixer, el goig que dona superar-se i la satisfacció de vèncer dificultats poden ser un estímul per a l'aprenentatge. Els educadors haurien de tenir present aquest principi i valorar-lo de manera que esdevingui un guia en el procés del desenvolupament personal dels educands.

En els casos en què l'entorn —la família, l'escola, la societat— valora el nivell o els resultats en l'assoliment d'objectius per sobre de l'interès i la dedicació; quan els joves han tingut accés a la societat del benestar sense esforç de part seva; en la mesura que creix la valoració dels resultats per sobre de la realització personal, etc., minva el valor de l'afany de superar dificultats. I el poder creixent dels mitjans de comunicació accentua aquesta tendència.

La societat actual, davant les conseqüències negatives d'aquest procés, no sol buscar la solució a partir de les arrels dels problemes, sinó que, sense esbrinar-ne les causes, sovint pretén resoldre les dificultats incrementant els controls externs o progressivament coercitius. Sabem prou bé que les actuacions de l'Administració educativa i dels educadors que no corresponen ni incideixen sobre les causes que les han produïdes, poden tallar o amagar momentàniament el problema. Díficilment, però, tindran eficàcia, ni tan sols a mig termini. No es pot esperar que proves i exàmens, com a control, sens dubte, necessari, arribin a incentivar el gust per l'aprenentatge, ni es pot creure que l'augment de controls en la promoció de curs redundaran en la dedicació i el treball. Es corre el risc que, lluny de fomentar l'esforç, l'increment de controls posi barreres que duguin la segregació.

La intervenció educativa ha d'estar adreçada a superar situacions i a motivar el gust per aprendre. En un procés educatiu ben orientat, cada adquisició esdevé motiu de satisfacció personal i, alhora, incentiu per a un nou aprenentatge, de manera que la relació entre motivació, esforç i goig constitueix una espiral educativa creixent. En una societat progressivament heterogènia, cada faceta de diversitat demana el seu tipus d'atenció. Com ja s'ha fet esment en parlar del fracàs escolar, no es pot pretendre, doncs, una educació homogènia. Ha de ser funció dels mestres, els professors i els educadors en general, esbrinar i conèixer els diferents tipus d'aprenentatge que més s'adiuen a la idiosincràsia de cada alumne, és a dir, estudiar els diversos processos d'estructuració mental, de desenvolupament de les categories d'espai i temps, etc., així com també els valors prioritzats a les diferents cultures, procedències, entorns que coincideixen a l'aula.

Cal que a través de tota l'escolaritat —la infantil, la primària i la secundària obligatòria— progressivament es donin les respostes necessàries i adequades.

L'escola ha de desenvolupar les estratègies per aconseguir relacions i intervencions personalitzades.

L'esforç s'ha de valorar analitzant la resposta concreta que cada individu pot donar en relació amb les seves aptituds i en cada situació. Si bé la comparació amb l'altre pot ser motiu del propi coneixement i pot esdevenir motor de superació personal, l'emulació i la competitivitat fàcilment tindran com a contrapès el capgirament dels valors socials. A la pràctica, la perspectiva del futur, les expectatives laborals, en definitiva, la pròpia incardinació social, determinen la motivació o la manca de motivació de l'adolescent, és a dir, l'actitud davant l'esforç. La previsió d'exclusió anul·la tota possibilitat de superació personal. Sol passar que, com més actiu i motivat s'ha mostrat un adolescent en alguna etapa escolar, davant la perspectiva de l'exclusió, més es tanca i abomina allò que veu que se li nega, fins i tot com a justificació davant d'ell mateix.

Entre la motivació que potencia l'esforç i el desencís davant d'un aprenentatge que no està a l'abast, sovint es promou un tipus de motivació que consisteix a defugir el fracàs. Aquesta posició, relacionada amb el món de la imatge personal, es limita a un enfocament superficial i sovint mecànic de l'aprenentatge: sol ser font d'angoixa, propensa a reaccions associals i una de les causes de malestar als centres de secundària.

La institució escolar ha de disposar de recursos econòmics i pedagògics suficients —ventall de matèries, competència del professorat, autonomia en els projectes— per organitzar l'aprenentatge de manera que cada alumne trobi en què interessar-se i arribi a col·laborar en el propi progrés. Cal trobar la didàctica per aconseguir que, sigui quin sigui el nivell acadèmic, el bagatge personal, el ritme d'aprenentatge, les condicions socials d'un alumne, etc., aquest tingui el gust de conèixer, fer i desenvolupar al màxim les seves capacitats.

Recomanem:

*a) adoptar les mesures necessàries per promoure un aprenentatge adaptat a cada situació* en el marc de l'organització educativa, pel que fa a currículum, formació del professorat, recursos humans i materials, etc.;

*b) i diversificar les formes d'aprenentatge i coneixement* centrades històricament en l'acumulació d'informació i el raonament abstractiu potenciant les habilitats socials, la creativitat expressiva, l'organització de recursos, l'estructuració de la informació, la destresa manipulativa, l'observació atenta, la representació simbòlica, etc.

## 5. ELS CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM I ELS PLANS D'ESTUDI

*La transmissió del coneixement i la transformació de la informació en coneixement són funcions de l'escola. La selecció i l'estructuració dels continguts que cal ensenyar i que cal aprendre per al present i el futur és una qüestió fonamental a l'hora de dissenyar el currículum i els plans d'estudi de les diverses etapes del sistema escolar. Efectivament, la selecció de continguts és un element de qualitat en l'educació, però també ho són els criteris de selecció dels mateixos continguts i, sobretot, la didàctica que servirà per transmetre'ls i transformar-los en veritable coneixement escolar.*

Tothom —l'infant, l'adolescent o l'adult— ha de poder gaudir d'una educació concebuda per donar resposta a les seves necessitats educatives fonamentals. Aquestes necessitats fan referència tant a les eines essencials d'aprenentatge —la lectura, l'escriptura, l'expressió oral, el càlcul i la resolució de problemes— com als continguts educatius fonamentals —els coneixements, els procediments i les habituacions— que l'ésser humà necessita per viure i treballar dignament, participar plenament en el desenvolupament, millorar la qualitat de la seva existència, prendre decisions pensades i continuar aprenent.

Des d'aquest punt de vista, el canvi educatiu i la millora de la qualitat tenen com a reptes la resposta equilibrada a les necessitats individuals i socials —la renovació pedagògica— i la introducció de canvis derivats de les necessitats socials i culturals —les innovacions educatives— centrades, sobretot, en el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, la pràctica educativa no pot fer-se sense fonamentació i guia de les aportacions de la pedagogia contemporània en les diverses dimensions: psicològica, filosòfica, sociològica, antropològica i didàctica.

Tampoc es pot obviar la necessitat de revisar periòdicament el contingut dels coneixements i procediments que cal ensenyar. I menys avui, quan els factors de canvi s'han convertit en presència quotidiana en una societat en permanent transformació. Aquesta revisió no pot oblidar la perspectiva unitària del coneixement científic per evitar l'excessiva compartimentació i fragmentació, i fomentar la visió i la comprensió globalitzadora i la pràctica interdisciplinària. La revisió no pot oblidar que, a l'era de la informació, el problema cabdal no és tant el d'acumular molta informació, sinó la capacitat de codificar-la, integrar-la, contextualitzar-la, organitzar-la i interpretar-la, és a dir, convertir-la en coneixement disponible.

A l'APLQE es troba a faltar alguna línia dedicada a les aportacions de pedagogs i corrents pedagògics, alguna referència a les reflexions de documents rellevants, algun criteri derivat de les diverses concepcions sobre l'organització del

coneixement escolar i, en definitiva, alguna aportació rigorosa i fonamentada sobre la selecció i l'estructuració dels continguts escolars a les portes del segle XXI. Es detecta un punt de partida absolutament academicista en la selecció dels continguts escolars —la marcada divisió entre ciències i humanitats n'és un clar exemple. L'utilitarisme de la importància de les tecnologies de la informació i la comunicació no va acompanyada de cap reflexió sobre el lloc d'aquests continguts en l'ensenyament. Malgrat aquesta consideració global, resseguim les presències i les absències del document per plantejar algunes reflexions en relació amb els continguts del currículum.

La formulació dels principis generals de cada etapa, de l'objectiu general i dels objectius en termes de capacitat no tenen la força de contingut per donar una orientació clara. És una proposta imprecisa lligada a unes matèries acadèmiques tradicionals que no encaixen en un ensenyament que parteixi de la globalització, i que no es correspon amb les exigències interdisciplinàries que planteja la tecnologia i la ciència. No incorporen bé els principis més elementals de la psicologia cognitiva i parteixen de l'error que «si ho ensenyem abans, ho aprendran millor».

La compartimentació i la fragmentació dels sabers és una característica de la proposta de continguts que fa el document. Hi manca una visió interdisciplinària i globalitzadora del coneixement. Aquesta selecció tampoc parteix d'una perspectiva unificadora i integradora dels coneixements en la qual la cultura històrica —la història social de la cultura científica, tècnica i humanística— hauria de desenvolupar-hi un paper fonamental.

La coordinació entre les diverses etapes educatives és un element i un factor de qualitat educativa de primer ordre dins el sistema escolar amb vista a assolir el nivell de continuïtat i de cohesió necessaris. Aquesta coordinació ha d'abastar aspectes de gestió, però també aspectes curriculars.

La inclusió aïllada de l'àrea d'educació artística, sense considerar tot el coneixement teòric i pràctic relacionat amb l'educació de la sensibilitat, la cultura simbòlica i, en definitiva, l'educació de la dimensió estètica humana, és insuficient per a una proposta educativa que pretengui contextualitzar els aprenentatges escolars en la nostra cultura.

*Aprendre a ésser i aprendre a viure junts* són dos dels quatre pilars bàsics de l'educació. L'anàlisi de l'evolució del món i de les cultures i les relacions que s'estableixen així ho aconsellava. L'APLQE, en el preàmbul, declara que, davant dels problemes del sistema educatiu, l'Estat està obligat a posar-hi remei, i es refereix, expressament a «l'actual empobriment del clima de convivència i esforç als centres i a les aules». Sense minimitzar ni ignorar els problemes, la qualitat d'una convivència positiva passa per l'educació integral de les persones i, espe-

cíficament, l'educació de ciutadans lliures i crítics, capaços de viure en una societat diversa i heterogènia des del punt de vista cultural i capacitats per viure en una societat democràtica. La desaparició dels elements de transversalitat del currículum, a més d'accentuar la compartimentació, suposa una minimització injustificada de l'educació en valors, que és la que dona motius interioritzats per a una bona convivència, molt més eficaços i permanents que els controls externs de contenció.

La compartimentació del coneixement del medi social i cultural en les disciplines acadèmiques de geografia i història, a l'educació primària, abandona tots els progressos de la pedagogia orientats a fer l'aprenentatge a partir de la globalització i sempre en una perspectiva interdisciplinària, a partir del medi més proper que forma part de l'experiència personal viscuda per l'alumne.

La formació inicial i permanent del professorat és un factor de qualitat educativa que té relació amb els continguts curriculars, perquè és la base de la capacitat crítica i, per tant, de l'autonomia pedagògica del centre. D'altra banda, és l'única garantia que un docent pugui considerar com ell va ésser ensenyat, pugui revisar-ho críticament en relació amb una societat i uns recursos, i pugui conseqüentment projectar un sistema d'ensenyament adequat als infants i els joves de la societat actual amb els recursos que disposa.

Recomanem:

*a) organitzar l'educació primària amb una concepció global i no com a suma de matèries acadèmiques* i, així, es procedeix a una lleugera diversificació del darrer cicle. Una concepció global considera, en primer lloc, els passos mentals com per exemple fa el mètode Decroly, que potencia l'observació com aprehensió de la realitat, l'associació que entra en contacte amb el coneixement sistematitzat i l'expressió diversa i complementària —verbal, corporal, matemàtica, musical i plàstica— com a recreació cultural.

*b) i aproximar l'activitat escolar i d'estudi de l'educació secundària als coneixements d'actualitat dels mitjans de comunicació*, amb la significativitat psicològica que generen. Aprofitar l'avinentsa ocasional per relacionar-los i associar-los a un coneixement global, progressivament estructurat i possiblement interdisciplinari, i donar sentit al currículum que aplega el conjunt de coneixements, procediments, competències i habituacions que calen a tot ciutadà o ciutadana.

## 6. LA PROFESSIÓ DOCENT: FUNCIONS, ATRIBUCIONS I FORMACIÓ

*Cal crear les condicions que facin de la professió docent una funció d'interès social per a la totalitat dels ciutadans i un dels recursos més importants per al desenvolupament personal i cultural. Afirmar la condició d'intel·lectuals i persones de cultura de mestres i professors. Donar-los el necessari reconeixement social i polític amb les atribucions necessàries. Elevar la formació de tots els docents al grau universitari de segon cicle i promoure que, a qualsevol etapa, hi hagi docents amb el grau de doctor capacitats per a la investigació amb el corresponent reconeixement.*

La primera condició està en els propis docents que, com a col·lectiu professional rellevant, han de prendre consciència de la seva funció com a intel·lectuals i persones de cultura àmplia i oberta, sense perjudici que s'hagin especialitzat en un camp específic. Els docents, els mestres i els professors són per als infants i els joves els primers models alternatius d'adult, dona o home, després dels seus pares i, molt particularment, quan l'experiència familiar no ha estat prou favorable. La professió docent, sigui desenvolupada en centres públics o privats, és una de les professions caracteritzada per la generositat i el desinterès que supera, de bon tros, la justa retribució econòmica i que no es plega ni a interessos comercials, ni ideològics, ni corporatius. Un compromís deontològic públic seria molt positiu.

El respecte dels alumnes als professors està avui alterat per la falta d'una socialització primària sòlida i, tot i això, molts professors aconsegueixen aquest respecte necessari dels alumnes. Aquest respecte està estretament lligat amb la coherència dels professors entre allò que diuen i la seva actuació, i el respecte que ells mateixos tenen pels alumnes. Falta, però, un reconeixement social i públic de mestres i professors amb les atribucions necessàries. Mentre no es comprovi una altra cosa, cal pensar que els docents actuen correctament, amb competència i responsabilitat, i el propi col·lectiu professional ha d'estar atent per corregir a temps les desviacions que es puguin donar causades per malaltia o despreocupació. Com ja s'ha presentat en un altre punt, els desajustos de l'ensenyament actual els pateixen els alumnes i els professors, però el mal denominat *fracàs escolar* expressa el desajust del conjunt de la societat respecte a les finalitats de l'educació que proclama i els mitjans, la consideració i les atribucions que reconeix a aquells a qui la societat mateixa ha confiat una funció tant important i delicada.

La formació del mestre i del professor com a professional docent és anterior a tota regulació del sistema escolar, atès que és el docent qui en fa la interpretació i qui en desenvolupa la pràctica. El millor sistema legal pot esdevenir inoperant i

un docent ben format pot desenvolupar un bon ensenyament malgrat les insuficiències del sistema escolar.

En primer lloc, cal afirmar la condició d'intel·lectuals dels professionals docents i l'ampli bagatge cultural, la formació sòlida i la personalitat afermada. Malgrat la disponibilitat de fonts d'informació, multiplicitat de recursos i llibres per a ús dels alumnes, el professional docent és un mediador cultural i la seva manera de processar la informació, de donar significats i projectar el sentit dels coneixements és insubstituïble, i segueix essent la clau de motivació dels alumnes en cada context específic.

En segon lloc, cal afirmar la necessitat d'una especialització en la professió d'instruir, ensenyar i educar. No n'hi ha prou amb la titulació universitària superior i cal, en tots els casos —des de l'educació infantil a l'educació secundària, el batxillerat i la formació professional— una formació psicopedagògica i didàctica que permeti prendre, a cada moment, amb criteri i seguretat les decisions que requereix l'acció educadora.

En tercer lloc, cal considerar la importància d'una formació de pensament ben construïda que inclou, per igual, les estructures del pensament formal —l'ordre del discurs, els recursos expressius, la correcció gramatical i el coneixement i l'ús funcional de tres llengües o quatre— i els continguts del pensament —la formació filosòfica, la teoria del coneixement, la lògica i la reflexió ètica en el marc de la diversitat cultural.

En quart lloc, cal tenir en compte les exigències específiques del nostre model de societat: les tecnologies de la informació i els mitjans de comunicació. El professional docent no pot deixar de ser un usuari avançat per tal de no estar pendent dels procediments i poder estar atent als continguts que vehicula en unes competències per a les quals els alumnes tindran predisposició i facilitat, però que poden generar servitud.

Encara cal demanar, finalment, que el professional docent sigui una persona creativa i desenvolupi en un vessant o un altre la dimensió estètica o poètica. La creació literària, el sentit musical, el gust per la forma, la inventiva tècnica, l'expressivitat i l'harmonia corporal, etc., no són temes especialitzats sinó vessants culturals que s'han d'estendre al màxim entre tots. El simple exercici serà ja un estímul i un important modelatge per als alumnes, cadascun dels quals desenvoluparà les seves qualitats.

Aquestes exigències de formació aparentment extenses cal organitzar-les en tres pilars clars:

a) una *formació científica*, que comporta realitzar un cicle complet d'estudis superiors, en una facultat o una escola superior, en un camp del coneixe-

ment on el candidat s'especialitza en una matèria prioritària i una de secundària;

*b)* una *formació professional* superior teòrica i pràctica de la mateixa durada, que el capaciti per fer-se càrrec d'un grup d'alumnes i formar part d'un equip docent de mestres o professors;

*c)* i, finalment, un *any d'inducció*, un curs complet de pràctiques al centre docent, que estaran guiades per un professor formador, i orientat i supervisat per un professor de l'especialitat en exercici.

Tot professional docent ha de saber què cal fer a cada moment, segons la matèria que ensenya i segons els alumnes concrets a qui ensenya. Ha de saber la pràctica, com s'ha d'ensenyar i ha de saber la teoria que la sosté, el perquè s'ha d'ensenyar d'una determinada manera. El professional docent no és solament un tècnic aplicador de models, és sempre un creador, un redissenador de models segons les necessitats, les oportunitats i els recursos disponibles o generables. Per això, cal pensar en una formació continuada, permanent. L'equip docent és el primer nucli de formació permanent on es revisa l'eficàcia i l'adequació de l'acció desenvolupada. Cada professional ha de mantenir al dia un bagatge de coneixements, que caldrà actualitzar amb la participació en cursos, seminaris d'elaboració i simposis d'intercanvi d'experiències pedagògiques. La formació del professorat és un dret expressament reconegut, però és alhora un deure inexcusable.

Recomanem:

*a)* establir per a tots els docents una formació universitària de segon cicle, on s'articulin la formació científica, la formació pedagògicodidàctica i la inducció orientada i supervisada;

*b)* i definir les atribucions que es reconeixen als docents en exercici de la seva professió i promoure l'aprovació i la difusió pública d'un codi deontològic. Convé que mares, pares, ciutadans en general i alumnes d'acord amb l'edat, coneguin el compromís dels docents amb els seus deures així com les atribucions que la societat els reconeix per dur a terme la seva funció.

## 7. AUTONOMIA DE LA INSTITUCIÓ ESCOLAR I DIRECCIÓ PROFESSIONAL

*A l'hora d'establir un marc legislatiu que reguli l'organització i la direcció dels centres docents, cal tenir en consideració que els centres docents són diferents, i que cada centre té unes característiques pròpies, específiques, amb una*



*història i un entorn diferenciat. Les realitats humanes, les demandes, les necessitats i les inquietuds socioculturals de cada centre poden ser diverses. Per això, cal preveure un marc legislatiu que fixi les línies generals de l'estructura organitzativa dels centres, però que permeti donar una resposta adequada adaptant aquesta estructura a les necessitats de cada realitat.*

L'autonomia de la institució escolar és identificada des de fa temps en tots els estudis d'investigació com una de les variables de les escoles de qualitat. L'autonomia és una condició necessària perquè cada centre pugui donar una resposta adequada a les necessitats que se li plantegen en compliment de les finalitats proclamades per les lleis. Un excés de normativa legal limita l'autonomia i fa l'escola massa dependent de l'Administració, i la incapacita per donar solucions ajustades a les necessitats.

L'autonomia s'ha de concretar en un projecte educatiu propi de la institució i s'ha de tenir prou capacitat per dur-lo a la pràctica. La participació dels diferents sectors i de cadascuna de les persones és imprescindible. Però, la participació completa enforteix una iniciativa que correspon clarament als professionals, l'orientació de l'ensenyament i, si és possible, un sistema pedagògic, on tota acció té una fonamentació i està en consonància amb les altres accions, sense dissonàncies. Avui, no tots els equips professionals estan en les mateixes condicions per assolir una autonomia que exigeix criteris sòlids i seguretat pròpia. Potser, per això, afirmar l'autonomia no significa que se l'hagi de donar per igual a tots els centres d'entrada, sinó després d'avaluar les condicions de possibilitat. Així mateix, no es pot donar l'autonomia a aquells que no en senten la necessitat i no se'n fan responsables de l'ús.

L'autonomia es pot anar assolint per àmbits diferenciats. *L'autonomia organitzativa* ha de permetre organitzar el centre segons els propis recursos humans. Les unitats funcionals i els càrrecs no poden estar predeterminats de manera absoluta per l'Administració amb un uniformisme ineficaç. Cada centre ha de partir de la capacitat i la formació específica del seu equip professional. *L'autonomia pedagògica* comporta deixar en l'àmbit de decisió de cada institució escolar la concreció del currículum per assolir els objectius i els continguts bàsics que es proposen per a tots els ciutadans, així com els procediments d'ensenyament i els formats didàctics més adequats segons els alumnes i els recursos de l'entorn. *L'autonomia de gestió econòmica* també ha estat proclamada, però s'aplica en marges molt estrets i ha de donar als centres l'incentiu d'estalviar despeses en uns capítols per a invertir-les en altres objectius del pla de millora que el propi centre es pugui formular. *L'autonomia de gestió de personal* no encaixa amb la funcionarització de la professió docent concebuda fa un segle i cal

introduir importants correctius, vèncer comprensibles resistències i fer-ne una alternativa estimulante per als propis professionals docents. La seva necessitat s'evidencia quan la institució escolar té un projecte educatiu propi i alguns professionals docents poden desentendre-se'n o, fins i tot, oposar-s'hi sense haver-ne de donar raó, emparant-se en la condició de funcionari.

L'APLQE afirma que els centres disposaran de l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió econòmica, i que cal que la concreció posterior i el desplegament normatiu es corresponguin amb aquesta declaració d'intencions que darrerament va en sentit contrari: més prescripció curricular, més prescripció horària, determinació dels càrrecs directius i la coordinació, i precisió dels capítols de gestió econòmica.

### 7.1. LA DIRECCIÓ DELS CENTRES DOCENTS

A l'APLQE es concreta que el director o la directora és el representant de l'Administració educativa al centre i, abans ja s'havia anunciat, la voluntat de reforçar-ne el lideratge i l'autoritat. Es troba a faltar un reconeixement al fet que també el director o la directora és el representant de la institució escolar, del conjunt de persones que la integren. Així és percebut pels professors dels centres i els pares. Es tracta de dues representacions que es complementen; de fet, responen a una mateixa finalitat i, per tant, no poden estar enfrontades. Cal tenir en compte allò que la comunitat educativa espera del director per tal que aquest càrrec pugui estar en sintonia amb la comunitat. Ha de ser possible i així convé, que les dues representacions puguin recaure en la direcció sense contradiccions; serà senyal de salut de la institució escolar.

Reconèixer el lideratge del director és un fet que valorem positivament, però cal tenir en compte que un lideratge real i efectiu es produeix quan la direcció està capacitada i té un alt grau de sintonia amb l'equip de professors. És bo que la llei estableixi unes atribucions que reforcin la direcció. De tota manera, les funcions de la direcció a l'APLQE no semblen suficients per permetre un lideratge autònom. Això no tant per la participació de l'Administració educativa en l'elecció i en altres prescripcions, sinó especialment perquè no sembla que canviïn els hàbits dirigistes de l'Administració.

Una direcció amb un lideratge és imprescindible per assolir els objectius del projecte educatiu de cada centre. El lideratge no s'incrementa per les atribucions, que més aviat reforcen el poder. El lideratge és el reconeixement de la capacitat a partir de l'actuació continuada, i prové dels professionals i el conjunt de la comunitat educativa. Amb un gran lideratge són suficients unes atribu-

cions clares i bàsiques. Caldria evitar que un reforçament desmesurat del poder de la direcció dugués a prescindir del necessari lideratge.

Valorem com a molt positives totes les mesures que tendeixen a la formació dels directors i les directores, sobretot pel que fa a la capacitat de gestió i la sensibilitat pedagògica, així com les que afavoreixen que els òrgans de direcció siguin ocupats durant períodes de temps més llargs. El període de tres anys previst és, potser, insuficient i valorem el període de quatre anys com a més encertat.

El DBLCE justifica que els canvis legislatius són necessaris per una falta d'autoritat i disciplina als centres, i proposa afavorir la convivència al centre, resoldre els conflictes i aplicar les mesures disciplinàries com una de les competències de la direcció. Es constata una preocupació social creixent en relació amb aquest tema entre els professionals de l'ensenyament, entre els pares i les mares d'alumnes, entre els propis alumnes i en la societat en general. Sembla que tothom hi està d'acord: cal millorar el clima de les aules i potenciar el respecte a les persones i als docents. Tanmateix, qualsevol plantejament que vulgui resultar efectiu ha de partir d'una reflexió profunda i d'un coneixement complet de les causes que motiven aquesta situació, com ja s'ha exposat al segon i el tercer punt d'aquest document.

L'autoritat s'aconsegueix amb un bon coneixement de les situacions i amb accions coherents amb les finalitats educatives: l'autoritat no es redueix a l'exercici del poder.

El centre docent és el reflex de la societat on es troba. La pèrdua d'autoritat no és un problema exclusiu dels centres educatius: ho és també de les famílies, d'alguns pares i mares que tenen poca autoritat envers els seus fills, als quals els fills no respecten. I és també un problema de la societat, que ha vist com el referent d'autoritat ha estat desprestigiats en molts àmbits. No es pot pretendre que, amb una regulació de les competències del director, s'aconsegueixi invertir una tendència social: si a la societat l'esforç, la disciplina i el respecte envers els grans no són un valor, difícilment aconseguirem que ho siguin als centres docents.

Des de la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE, 1985), el govern dels centres compta amb òrgans unipersonals —l'equip directiu— i col·legiats —el claustre de professors i el consell escolar. Aquest últim és l'òrgan de govern màxim que té les funcions clau —l'elecció del director, l'aprovació del projecte educatiu, etc. L'APLQE proposa un canvi de model: el consell escolar i el claustre passen a ser òrgans de participació i l'equip directiu passa a ser l'òrgan de govern únic. El director seria elegit per una comissió formada per representants de l'Administració educativa i el centre corresponent.

Quant a les funcions, sembla que l'èmfasi és en la condició de cap de personal i en la capacitat de decisió en els problemes de disciplina, la resolució dels quals es vol agilitar. Sembla que la pretensió és aconseguir una autonomia del director respecte al professorat, lligant-lo més a l'Administració i solament es diu que representa l'Administració davant dels professors.

També, sembla que busca responsabilitzar més el director de les funcions i deixar el consell escolar com a òrgan de participació. Tampoc creiem que, per donar més atribucions a la direcció, s'hagin d'anul·lar funcions de govern i decisions institucionals —no executives— dels consells escolars que ja tenen una tradició.

Amb una autonomia real de les institucions escolars i amb unes direccions professionals capaces de liderar la renovació pedagògica dels centres, l'acció i la participació institucional, es produirà una explosió de creativitat i innovació, i s'estarà en el bon camí d'una vertadera millora de la qualitat de l'educació en el conjunt del sistema escolar.

Recomanem:

*a) reafirmar la direcció com a representació de la comunitat escolar, reconeguda per l'Administració per tal que conflueixin la competència professional i el lideratge institucional;*

*b) garantir la direcció pedagògica dins l'equip directiu amb un membre que tingui la formació especialitzada necessària;*

*c) i reconèixer administrativament diferents formes de configurar un equip directiu, per tal que respongui efectivament a les necessitats diferenciades de determinats centres.*

## 8. L'EDUCACIÓ I LA CULTURA RELIGIOSA: UNA QÜESTIÓ DE FONTS

*L'educació i la cultura religiosa ha de ser presentada a tots els infants i la institució escolar és l'única que pot fer-ho amb garanties de pluralitat. L'educació religiosa significa educar la dimensió religiosa humana sense bases doctrinals i presentar de manera dialogant diferents opcions religioses presents a la societat, que tot ciutadà ha de poder comprendre i, si així ho decideix, adoptar. L'educació segons una opció confessional correspon a cada família amb vinculació al grup o a l'església que estigui d'acord amb les pròpies conviccions.*

La dimensió religiosa humana apareix com una invariant humana en una societat d'una total diversitat cultural. La proclamació de la llibertat de consciència va conduir, durant el segle XIX, a voler organitzar una societat laica i deixar el sentit religiós per a l'esfera privada, en societats que estaven vertebrades segons la religió majoritària per tradició. Avançant el segle XX, es constata que no es pot ignorar el sentit religiós i els estats polítics proclamen l'aconfessionalitat per respectar la diversitat de confessions religioses d'una mateixa cultura presents a la societat, i així mateix ho proclama la Constitució espanyola. El fenomen migratori del segle XXI en un planeta amb una economia globalitzada posa en contacte confessions religioses de cultures marcadament diferents, que afecten aspectes de socialització primària que es presentaven com a inqüestionables.

Una educació o un ensenyament confessional, sense perjudici de la llibertat de consciència, promou una oferta diversificada d'escoles segons el caràcter confessional propi. Això ens pot conduir a un aïllament dels grups segons la pertinença religiosa i a una fragmentació social progressiva pel desconeixement dels altres. S'afeblirien així els vincles mínims necessaris de pertinença a la societat comuna i s'incrementaria el risc de conflictes entre grups. Cal que la diversitat d'orientacions i de llibertat de consciència que caracteritza la societat democràtica es visqui ja des de la infantesa.

D'altra banda, la regulació de l'àrea de cultura i religió que es proposa a l'APLQE amb la doble opció —*l'ensenyament confessional* i *l'ensenyament no confessional*— no és aplicable funcionalment. L'opció confessional podria comportar que, amb un horari coincident predeterminat, s'haguessin d'oferir dos, tres o més opcions religioses i, a la mateixa hora, l'opció no confessional. Als centres confessionals amb finançament públic, es faria molt difícil mantenir el respecte total a la llibertat de consciència, atès que caldria oferir una opció confessional diferent a ciutadans d'altres cultures o, com a mínim, un programa de cultura religiosa no confessional alternatiu.

Un nou model és el que pot oferir l'educació de la dimensió religiosa i la cultura religiosa no confessional a la institució escolar per a tots els infants, els de la cultura del territori i els d'altres cultures que s'hi estableixen. La finalitat és garantir la igualtat de tots, el coneixement i la comprensió mútua, i una actitud de respecte actiu que, assegurant unes bases comunes, capacita per viure junts de manera dialogant en una diversitat de concepcions de la realitat, de costums culturals i de sentit de la vida humana.

Aquesta alternativa percebuda com a necessària va essent impulsada per diversos grups, favorables al diàleg interreligiós i intercultural, en observar l'emergència de conflictes entre grups que, de manera defensiva i proteccionista, es ratifiquen en els seus principis tradicionals. Cal fer esment aquí de la iniciativa

empresa per l'Associació Unesco per al Diàleg Interreligiós (AUDIR) que, el 28 de maig de 2001, va constituir a Barcelona la Comissió Interreligiosa per a l'Ensenyament de les Religions a l'Escola. En aquesta comissió, hi participaven quinze representants d'un nombre de confessions significatiu.<sup>8</sup> Aquesta associació va fer pública la declaració *Cultura religiosa per als ciutadans de demà*, en la qual es pronuncià perquè l'escola ensenyés una cultura religiosa per a tothom, en comptes d'una religió confessional per a uns quants. Donà alternativa a la configuració d'un col·lectiu de professors de cultura religiosa, a partir dels professors d'ensenyament confessional de la religió que hi ha actualment. Això comporta ampliar-ne el nombre i un pla de formació. Aquesta formació s'ha d'obrir a les diferents religions i preparar-se per al desenvolupament d'un currículum comú consensuat i d'unes orientacions didàctiques per a l'àrea de cultura religiosa en profunditat, fugint dels tractaments superficials i folklòrics.

Recomanem:

*a) promoure l'educació de la dimensió religiosa humana de tots els alumnes donant per superada l'etapa d'ensenyament confessional de la religió per a uns quants. Donar un coneixement de la diversitat cultural religiosa i fer de la institució escolar una institució de diàleg intercultural bàsica, la que la nostra societat plural i diversa necessita.*

## 9. LA NECESSITAT DE LA PEDAGOGIA PER A UNA EDUCACIÓ DE QUALITAT

Amb la construcció del sistema escolar primari per a tots els ciutadans a l'inici del segle XIX es desenvolupa la pedagogia derivada del fi de l'educació com a ciència normativa per fonamentar i guiar l'acció educativa. El desenvolupament de les ciències experimentals i la psicologia a la fi del mateix segle aporten bases positives, fonamentació explicativa de les condicions de l'infant i les seves possibilitats d'aprenentatge. Els alumnes que prosseguien estudis mitjans eren una selecció reduïda d'alumnes capacitats que rebien l'ensenyament de titulats universitaris de les diferents branques del coneixement. Els professors tenien

8. Hi assistiren un musulmà, un pakistanès, un cristià menonita, un humanista laic que és professor d'ètica, dues musulmanes de la Comissió Islàmica de Catalunya, una cristiana catòlica religiosa, una cristiana protestant evangèlica, un hindú músic, una jueva de la Comunitat Jueva de Barcelona, un musulmà de la madrassa de Granada, un budista de la Casa del Tibet de Barcelona, una seguidora de Brahma Kumaris, una cristiana protestant teòloga, un cristià ortodox grec del Patriarcat de Constantinoble, una cristiana quàquera i el secretari de l'AUDIR.

una gran personalitat i una extensa cultura, i podien ensenyar sense haver estudiat pedagogia i didàctica.

L'extensió de l'ensenyament secundari a tots els ciutadans amb capacitats molt diverses fa que l'ensenyament per recepció no sigui suficient per a molts alumnes. Cal comprendre les diferències individuals, saber organitzar situacions d'aprenentatge interactives i, fins i tot, motivar aquells alumnes que no senten necessitat o interès pel coneixement. La formació en psicobiologia, sociologia de grups, pedagogia i didàctica esdevé imprescindible per a la professió docent. No hi ha tants professors com la nostra societat necessita, que tinguin una capacitat docent natural, però amb unes aptituds intel·lectuals i comunicatives bàsiques, i l'adequada formació pedagògica es pot formar un ampli col·lectiu.

La formació pedagògica s'ha de nodrir del patrimoni d'aportacions de la pedagogia del segle XX, tan desconegut per a molts i, per això mateix, tan poc explorat. En el moment de la seva creació van ser sistemes i experiències limitades sovint en escoles i institucions diferents de les dels estats, atès que aquestes tenien massa alumnes per classe. Avui, amb un nombre d'alumnes acceptable, es poden desenvolupar sistemes pedagògics que deixin enrere els sistemes d'ensenyament col·lectiu i repetitiu. Avui l'escola ja no té com a primera finalitat la socialització, sinó justament l'educació cap a una cultura personalitzada de cada alumne.

Segueixen essent vigents els principis i els passos del *mètode global* del doctor Decroly (1901), que cal saber llegir-los en el marc d'una societat de masses i consum. Els *principis del desenvolupament biopsicològic*, de la doctora Montessori (1907), són avui encara més importants per a l'escola infantil atès l'excés d'estímul precoços que reben els infants i les disponibilitats de material manipulatiu que ofereix el mercat. Els *trenta indicadors de l'escola activa*, formulats per Ferrière (1913), començant pel primer, «l'escola ha de ser un laboratori de pedagogia pràctica», poden ser formulats en el marc d'una societat de comunicació de masses i l'ensenyament deixaria de ser una activitat diferent de la cultura. L'*escola del treball*, de Kerschensteiner (1912), per a adolescents de determinats entorns seria l'alternativa d'integrar l'activitat productiva i el coneixement enfront d'iniciatives segregadores gens pedagògiques, que sols els assignen treball manual.

Altres mètodes i sistemes s'han formulat amb els mateixos principis pedagògics, amb formes molt diverses, sempre adaptant-se al context i a les necessitats concretes. Per a alumnes autònoms, avançats o superdotats el *mètode de projectes*, de Kilpatrick (1918), és avui més actual que mai amb la disponibilitat de fonts d'informació —biblioteques, reportatges periòdics, documents de televisió, museus, exposicions i Internet. El *pla Dalton*, de Parkhurst (1920), d'ensenyament individualitzat amb contractes i assignacions de tasca es va crear per a l'escola rural integrada i, també, per a l'escola amb aules especialitzades. El *sistema Winnet-*

*ka*, de Wasburne (1920), fou pensat per a un ambient suburbial obrer i organitzava l'ensenyament amb un programa mínim i un programa de desenvolupament, i podria donar l'orientació a la iniciativa de crèdits comuns i crèdits variables, que han conduït a uns horaris excessivament fraccionats amb continus canvis de matèria, professor i aula. El *mètode de treball en grups*, de Cousinet (1920), alhora ensenyava a treballar en equip i comprometia al treball individual amb una divisió i un repartiment de la tasca previs. El *pla Jena*, de Petersen (1924), és aquest mètode d'ensenyament col·lectiu, en grups d'alumnes d'edats diferents, que ens permetria, on calgui, mantenir en el seu poble alumnes d'educació secundària fins als catorze anys, o bé organitzar grups d'edats diferents evitant la repetició de curs, fet que comporta sovint una certa humiliació i enduriment. Les *escoles Waldorf*, de R. Steiner (1921), són una xarxa d'escoles present a diferents països europeus amb un clar projecte de pedagogia antropològica i no autoritària, que dona una especial importància a l'educació estètica com a estímul de desenvolupament i harmonia personal enfront de l'obsessió pels *ensenyaments instrumentals* —segons en diem—, que ofeguen l'interès natural pel coneixement.

Les *tècniques de l'escola moderna*, que Freinet impulsà amb tot un moviment des de l'any 1927 fins al 1966, s'aparten de la incipient escola uniformitzadora controlada per l'Estat, recuperant una educació viva a través del llibre de la vida, els mètodes naturals de lectura, càlcul i dibuix, la impremta escolar, la correspondència interescolar, les màquines d'ensenyar aritmètica, els fitxers de treball individual, la biblioteca de treball, la pedagogia del treball cooperatiu, l'escola dels mitjans tècnics moderns i sempre l'escola del poble —és a dir, *enganyada* a la seva comunitat. Tot va ésser una anticipació de l'ensenyament necessari, avui amb tanta disponibilitat de mitjans —vídeos, televisió, maquinari i programari, Internet, correu electrònic, etc.—, que solament milloraran l'educació si sabem organitzar-los en un sistema pedagògic amb principis clars i objectius ajustats a les necessitats culturals dels alumnes. Aquests moviments de renovació pedagògica diferents, però coincidents a França, Alemanya, Itàlia, Espanya i, molt particularment, a Catalunya amb la dinàmica de les escoles d'estiu, iniciada ja el 1914 per Eladi Homs, darrerament una mica dispersats per l'excés de regulació legal dels sistemes escolars i per un cert tancament de la pedagogia universitària, són els que han aportat els canvis més grans a la pedagogia del segle XX, i són imprescindibles per a una millora efectiva de la qualitat de l'educació, que no depèn de la consistència del sistema sinó de la funcionalitat, l'eficàcia i l'eficiència de cada institució escolar.

Cal tenir presents, encara, altres accions pedagògiques d'un cert caràcter correctiu davant la inoperància del sistema escolar. La *pedagogia de Makarenko* (1925), a favor de joves amb conductes delinqüents en una situació social em-



pobrida. El corrent de la *pedagogia institucional d'orientació psicològica* (Vasquez-Oury, 1966), que afirma la necessitat de conèixer cada infant, amb la seva biografia, i conèixer les aptituds encobertes per una història de fracàs, pot coincidir amb l'avui denominada *resiliència infantil*. Cal també reconèixer l'eficàcia pedagògica d'una acció educadora humanitària, no formulada pedagògicament, l'*escola de Barbiana*, del capellà Milani, que supera el desinterès per l'escola d'uns joves amb el compromís personal del mestre i la participació col·lectiva d'ells mateixos. Darrerament, les escoles per a infants pobres impulsades per R. Edmons (1982), a la ciutat de Nova York, han pogut contradir amb experiències pràctiques la tesi malauradament certa de Coleman (1966), que demostrava el poc efecte de l'educació escolar enfront de la família i l'entorn social i econòmic.

Respecte a la formació de les persones adultes, no es pot oblidar l'*alfabetització i la conscienciació* promoguda per Freire, que va alliberar els treballadors del complex d'ignoràcia —una conseqüència de l'educació bancària— i va desvetllar la consciència de la cultura del treball amb el diàleg i la paraula que transformen el món. És una aportació pedagògica que dóna sentit a l'aprenentatge humà i es concreta en una didàctica que ha demostrat ser més eficaç en persones adultes, amb coincidència de criteris respecte als sistemes i els mètodes pensats per a la infància.

És un patrimoni pedagògic que ha costat molts esforços humans, que es va iniciar amb molts menys recursos materials, formals i humans dels que avui disposem i fou possible pels ideals de llibertat, igualtat i fraternitat que inspiraven la modernitat per fer la ciutadania. Dewey, impulsor de la Progressive School, ja el 1916 havia vinculat *democràcia i educació*, i reafirmava la posició que a l'escola ideal es poden reconciliar els ideals individualistes i els institucionals. L'escola ha de ser eminentment personalitzadora i, per això, s'ha d'organitzar amb autonomia, per donar resposta a les necessitats de la comunitat i per aprofitar-ne de la millor manera possible els recursos; en primer lloc, els humans i els professionals. No hi ha solucions uniformes, universals, encara que els principis siguin els mateixos i les finalitats comunes. El marc normatiu del sistema escolar ha de ser mínim i la iniciativa pedagògica ha de ser màxima. Tothom participa en l'educació dels ciutadans, però correspon als professionals amb formació científica, filosòfica i cultural donar normes d'acció clares per evitar accions contradictòries amb les finalitats que es proclamen. La pedagogia és necessària per superar el desconcert de l'educació actual.

Aquest text es va aprovar amb les modificacions presentades al ple la Societat Catalana de Pedagogia, en la seva sessió del dia 11 de juny de 2002, a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans.



TEMA MONOGRÀFIC:  
LES EMOCIONS A LA VIDA I A L'EDUCACIÓ



# L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

## PÒRTIC

El mes de maig d'aquest any 2002 tingué lloc, a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, un seminari sobre les *emocions a la vida i a l'educació*. Aquest seminari, organitzat conjuntament per la Facultat de Pedagogia i el Grup d'Innovació Docent en Assessorament Didàctic, tingué un èxit notable i una assistència considerable de públic al Saló de Graus.

Les conferències van anar a càrrec d'Eva Bach, Rafael Bisquerra i Joan Mallart. Tots tres, cadascú amb el seu estil i la temàtica desenvolupada es complementaren perfectament i van recalcar la importància d'aquesta dimensió educativa que, fins al moment, no havia estat suficientment reconeguda ni atesa.

Bisquerra va destacar aspectes relacionats amb la prevenció de problemes molt importants de tipus individual —anorèxia, bulímia, addiccions, inestabilitat i depressions— o social —conflictes de convivència. Aclarí aspectes bàsics de tipus conceptual. També va presentar propostes concretes per desenvolupar la competència emocional, tot descrivint en què consisteix el procés.

Bach tractà el paper de l'afectivitat en els educadors perquè ningú no pot donar allò que no té. Des d'un punt de vista molt positiu, destacà que tota la vida ens podem anar perfeccionant en aquest rol. Ens cal atendre a la formació permanent del professorat en l'autoconeixement i la millora dels seus components emocionals, i en el coneixement de les emocions dels alumnes.

Mallart tornà a insistir en una visió positiva del tracte amb les emocions dels alumnes, singularment en el paper de l'amor en l'educació. Exposà com aquesta temàtica ha representat un punt molt destacat en la pedagogia genuïnament catalana i tingué un record per a la figura del psicopedagog Carl Rogers, de qui enguany s'acompleix el primer centenari del seu naixement.

Els textos que es presenten a continuació recullen i al mateix temps amplien els treballs d'aquell seminari de la Facultat de Pedagogia, ja que nombroses persones assistents demanaren poder comptar amb els escrits. De tota manera, el que no s'ha pogut recollir és el contingut dels debats, les intervencions del públic assistent conjuntament amb els ponents. La riquesa de les aportacions i les interaccions produïdes seguiran essent estudiades pel Grup d'Assessorament Didàctic.

# L'EDUCACIÓ EMOCIONAL PER VIURE, APRENDRE I ESTIMAR

**Joan Mallart i Navarra**  
*En el centenari del naixement  
de Carl R. Rogers (1902-1987)*

Amb aquest article volem retre un petit homenatge al psicopedagog americà Carl Ranson Rogers, nascut a Illinois ara fa un segle. Amb ell anirà lligat un record entranyable del doctor Miquel Bertran Quera, que fou deixeble seu i que ens va fer interessar per les seves teories. A nosaltres i a tantes generacions de pedagogs. També voldríem recordar conjuntament tots aquells educadors que hem conegut i que coneixem ara mateix, la tasca professional dels quals és una obra ben feta, és a dir, una obra realitzada amb afecte i estimació.

Pot semblar que la temàtica de l'educació emocional ha estat descoberta per Goleman fa quatre dies i popularitzada a partir de la darrera dècada del passat segle XX. No podem menystenir ni volem la seva valuosa contribució. Goleman<sup>1</sup> ha aconseguit que el gran públic s'interessi per la intel·ligència emocional i comenci a considerar la importància d'aquesta dimensió en la vida de les persones. Però, abans de l'esclat dels últims treballs sobre la intel·ligència emocional, de la publicació de tantes obres que han representat veritables *best-sellers*, cal tenir en compte que ja vam conèixer un efecte semblant, però reduït a un públic més especialitzat. Alguns lectors recordaran com, una o dues dècades abans, es va estendre l'escola de l'anàlisi transaccional en psicologia (Berne, 1961; Harris, 1969). L'obra més coneguda d'aquesta escola va assolir també un nombre important de reedicions.<sup>2</sup> En aquesta breu introducció, és imprescindible afegir-hi els excel·lents treballs d'educació emocional recentment publicats al nostre país (Bisquerra, 2000; Bach i Darder, 2002) i que fan preveure un esclat de la preocupació i l'acció pedagògica que ben segur serà molt profitosa.

1. D. GOLEMAN, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1995. [1997, 19a edició]

2. T. H. HARRIS, *Yo estoy bien – tú estás bien*, Barcelona, Grijalbo, 1969. [1973, 30a edició]

Les teories de Rogers es poden considerar també properes al mateix missatge de valorar la vida emocional de la persona. Encara més, Rogers valorava la persona sencera. Així, doncs, aquest article té dues parts diferents que ens agradaria poder veure com a complementàries. A la primera part es tracta de recordar la vigència de l'obra de Carl Rogers en l'educació, altra vegada i de manera commemorativa en el seu centenari. Especialment, la seva vigència en la didàctica, aplicada a l'ensenyament i a l'aprenentatge, i també a l'orientació educativa. La segona part de l'article proposa alguns breus apunts sobre el paper del món afectiu en l'activitat educativa.

## 1. CAP A UNA DIDÀCTICA HUMANISTA. CARL RANSON ROGERS (1902-1987)

No dubtaríem de qualificar-lo com el psicopedagog més important dels Estats Units fins al moment actual. Amb tota seguretat, un dels més influents de la història de la psicopedagogia universal. Fou creador de la psicoteràpia conversacional centrada en el pacient, també anomenada *psicoteràpia no directiva*. En realitat, com que no es pot assegurar que hi hagi en la seva doctrina una absència absoluta de directivitat, és més adequada l'expressió *psicoteràpia centrada en el client*. Ell preferí parlar de client no pas amb una mentalitat econòmica, sinó per defugir el terme *pacient* ja que això suposa un paper poc actiu per al veritable subjecte de l'educació, a l'inrevés del que representa la seva proposta. Ja sabem que avui en l'educació no acaba d'agradar la denominació *clients* per als nostres estudiants, però Rogers valorava les persones i el que no volia era anomenar-los *pacients*. Hem d'estar almenys d'acord en reconèixer la necessitat d'un paper més actiu dels educands en el seu propi procés d'aprenentatge i perfeccionament.

Rogers buscà el sentit de la vida i l'existència humana. Rebé la influència de la psicoanàlisi i, així, se'l considera deixeble d'Otto Rank, humanista com Bühler i Maslow. També, se'l considera cofundador de la psicologia humanista. Maslow precisament parla d'ell com de qui inaugurà l'anomenada *tercera via*, entenent que la primera havia estat la psicoanàlisi i la segona, el conductisme.

S'especialitzà en l'estudi del paper de les relacions humanes. Rogers treballà una pedagogia de l'encontre —*encounter*— i analitzà amb la prova Q d'Stephenson el jo real i el jo ideal, les relacions jo-tu, i també treballà els sentiments subjectius de l'èxit.

Nascut el dia 8 de gener de 1902 a Oak Park, Illinois, en els seus propis escrits qualificà la seva família com a nombrosa, unida i feliç. Era una família



d'unes profundes conviccions religioses. Als dotze anys es va traslladar a viure a una zona rural, cosa que va despertar-li l'interès cap als temes agrícoles. En començar els estudis universitaris, va triar la física i la biologia, amb un gran entusiasme envers el mètode experimental.

Més tard, s'orientà cap a les ciències humanes després d'haver fet estudis teològics. A Nova York, al Teachers College de la Universitat de Colúmbia, va estudiar i treballar en psicologia. Des de les idees de Dewey i Kilpatrick fins a la psicoanàlisi. Conegué personalment Otto Rank i també es pot considerar deixeble seu. Dirigí durant dotze anys una clínica psicopedagògica a Rochester i el 1931 es doctorà a Colúmbia.

El 1940 fou professor a l'Ohio State University fins al 1945. Precisament, en una conferència, el 1940, tractà d'explicar les seves teories, sorgides de la pràctica, cada vegada més originals i alhora més diferents de les idees que imperaven en aquell moment. El 1945 treballà a Chicago fins al 1957. A partir de llavors ensenyà psicologia i psiquiatria a la Universitat de Wisconsin, fins al 1963. Ho va fer amb la idea d'integrar la recerca i la formació en aquestes disciplines, juntament amb el treball social. Finalment, es traslladà a San Diego, a la Universitat de La Jolla, Califòrnia, a l'Institut de Ciències de la Conducta. Ja tenia seixanta-dos anys i aquesta fou la seva darrera universitat.

Va presidir l'*American Psychological Association* (1946-1947) i deu anys més tard rebé la màxima distinció d'aquesta prestigiosa associació. Entre els molts reconeixements i guardons obtinguts, en destaca la proposta per al premi Nobel el mateix any de la seva mort, el 1987.

Per ell, la teràpia consistia a conduir al creixement personal i a la independència o la possibilitat del comportament autònom. Tot i que ell admeté l'existència de processos inconscients, la seva teoria, la no-directivitat, consisteix en l'acceptació per part del subjecte de noves experiències, sense que això signifiqui cap amenaça per a la seva personalitat. Aquestes experiències són acceptades amb major facilitat en la mesura que el si mateix, el jo real, hagi estat acceptat en front del jo ideal. Creu en una mena de lluita personal com a mitjà de realització personal, de superació, i elegeix entre les alternatives que es presenten a cada moment. Segons ell, tota persona es pot arribar a comprendre i pot resoldre els seus problemes. La finalitat educativa es troba en l'assoliment de la maduresa emocional.

El psicoterapeuta, amb la seva actitud d'empatia i acceptació incondicional, arriba a crear una atmosfera de seguretat i caliu que permet al subjecte arribar a l'autocomprensió i arribar, també, a trobar la millor solució per a la seva problemàtica. Aquest sentiment, que ha de tenir tant el psicoterapeuta com l'educador de *consideració positiva incondicional* respecte de la persona de l'educand,

no és altra cosa que l'*estima* per aquesta persona. I l'acceptació incondicional de la persona no vol dir pas, tampoc, que s'hagin d'aprovar incondicionalment totes les actuacions.

La idea de no-directivitat no coincideix amb la d'una permissivitat total ja que això suposa indiferència i no hi havia res més allunyat en la mentalitat de Rogers. En el terreny humà, la neutralitat és impossible. Tota relació interpersonal en el camp educatiu suposa algun tipus de direcció, encara que siguin consells, instruccions o simplement suggeriments.

La idea de llibertat experiencial és una altra idea fonamental de la teoria de Rogers. Es tracta d'una llibertat per viure la pròpia experiència, sentir o pensar, però de cap manera es pot admetre una llibertat per expressar aquests pensaments o sentiments si la mateixa expressió verbal perjudica la pròpia persona o els altres. Tampoc no es pot admetre la llibertat per actuar quan aquesta actuació pot representar un perjudici per a si mateix o per al grup. Es tracta d'un altre tipus de llibertat, una llibertat responsable i amb certs límits.

L'educació, segons Rogers, ha de ser profundament respectuosa i democràtica. La valoració de l'ésser humà i la dignificació de la professió educadora són màximes en una didàctica de la llibertat en què es parteix de la confiança en els estudiants, en la capacitat per autorealitzar-se i perfeccionar-se.

Juntament amb l'obtenció de la maduresa emocional, l'objectiu de l'educació per a aquest autor és el funcionament òptim de la personalitat. I aquest és, al mateix temps, l'objectiu últim de la seva psicoteràpia. El funcionament òptim de la personalitat es caracteritza per:

a) l'obertura a l'experiència, l'actitud oposada al tancament, la defensa o la fugida; es tracta de descobrir i experimentar sentiments, actituds i tendències, i allunyar-se de l'actitud defensiva;

b) viure existencialment l'ara i aquí, viure intensament i de manera plena cada moment amb la seguretat que, encara que es cometin errors, es troba a l'interior d'un mateix el camí per superar-los, amb autoconfiança;

c) confiar més en els propis judicis i eleccions, depenent menys de l'aprovació o la desaprovació dels altres; i

d) la congruència amb un mateix, tot esforçant-se a ser un mateix, és a dir, a actuar i viure amb autenticitat.

Un altre objectiu de l'educació és l'assoliment de les fites pròpies del jo ideal, les metes perseguides pel nostre procés de creixement personal. Aquest jo ideal ha de contenir totes les qualitats que desitgem en l'ordre de prioritats que cadascú vagi forjant.

Les teories de Rogers han estat aplicades a l'ensenyament i a l'aprenentatge; justament, aquest és el nucli bàsic que ara pretenem presentar. El moviment de l'escola activa també parteix del principi de donar confiança a l'infant, de creure de manera positiva i optimista en les seves possibilitats de millora. L'educador que segueix les idees d'aquest autor —o també els principis de l'escola activa— centra la seva actuació en:

- a) l'estímul de la iniciativa pròpia;
- b) el desenvolupament de la responsabilitat, tot adquirint compromisos i respectant-los —es proposava la pràctica del contracte didàctic—;
- c) el desvetllament de l'esperit crític i constructiu;
- d) la cooperació amb absoluta preferència davant de la competitivitat;
- e) una atenció molt especial per a la creativitat enfront de la repetició; i
- f) la consideració de la dimensió humana personal i social.

En relació amb l'aprenentatge, Rogers creia que l'objectiu de l'ensenyament era alliberar la curiositat intel·lectual o, dit d'una altra manera, desenvolupar l'esperit de recerca a partir dels propis interessos. Com que tot està en procés de canvi, tot es pot posar en dubte, en qüestió.

L'aprenentatge, per Rogers, ha de ser experimental i significatiu ja que compromet tota la personalitat sencera. L'aprenentatge que influeix més realment és el que representa allò que hom descobreix per un mateix, allò que ningú no ens pot comunicar. Els elements d'aquest aprenentatge són:

- a) el compromís personal,
- b) el desig de saber i comprendre,
- c) el canvi de comportament,
- d) l'autoavaluació, i
- e) la significació.

La funció del professor és la de *mediador* o *facilitador de l'aprenentatge*. El professor perd, així, totes les prerrogatives que havia tingut de ser l'única font de coneixements. Per poder ser un veritable *facilitador*, les qualitats que ha de posseir són:

- a) l'honestedat,
- b) l'autenticitat,
- c) la confiança en l'aprenent, i
- d) la comprensió empàtica.

La confiança total en l'aprenent li fa mostrar-se convençut de les possibilitats de la persona humana per trobar el seu camí de perfecció i autodirigir el seu procés d'aprenentatge. L'aprenentatge és més valuós quan l'estudiant s'adona que es troba en relació directa amb els seus propis projectes personals; només aprenem allò que considerem necessari per a la nostra vida. Només aprenem allò que considerem important i significatiu en funció del *jo*.<sup>3</sup> Per tal de ser significatiu, l'aprenentatge s'ha de desenvolupar en una situació en què les amenaces al *jo* siguin les mínimes.

Es poden resumir així els seus principis sobre l'aprenentatge:

- a) l'ésser humà posseeix una potencialitat natural per a l'aprenentatge;
- b) l'aprenentatge significatiu s'esdevé quan l'estudiant percep que el tema d'estudi és important per als seus objectius;
- c) el tipus d'aprenentatge que implica un canvi en l'organització d'un mateix és amenaçador i hom tendeix a rebutjar-lo.
- d) els aprenentatges que amenacen el *jo* es perceben i s'assimilen més fàcilment si les amenaces externes són reduïdes;
- e) quan no existeix cap amenaça al *jo*, resulta més fàcil l'aprenentatge;
- f) la major part de l'aprenentatge significatiu s'aconsegueix mitjançant la pràctica;
- g) l'aprenentatge es facilita quan l'alumne participa de manera responsable en el procés; i
- h) l'aprenentatge autoiniciat és més perdurable i profund.

La didàctica centrada en l'alumne suposa un clima de calor humà, de seguretat, en el qual es dona per suposada, des del principi, l'acceptació total i incondicional de la persona. Resulta, com acabem de veure, que aquestes idees coincideixen, en molt bona part, amb els principals postulats de l'escola activa, així com amb no pocs principis sostinguts per l'existencialisme. No obstant això, Rogers no esmenta en cap moment aquesta coincidència; com a molt, se sent deixeble de Dewey.

La idea central de Rogers de la impossibilitat de poder ensenyar res a ningú, coincideix plenament amb les paraules del poeta Khalil Gibran (1981, p. 81-82):

Cap home no us pot revelar res, fora del que ja rau mig adormit a l'alba del vostre coneixement.

3. Per Rogers, el *jo* equival a l'estructura d'un mateix.

El mestre que passeja a l'ombra del temple entre els seus deixebles no els dona part de la seva saviesa, ans de la seva fe i a seva tendresa.

Si realment és savi, no us demanarà que entreu a la casa de la seva saviesa, sinó que us menarà fins al llindar de la vostra pròpia ment...

Car la visió d'un home no deixa les seves ales a un altre home.

Aquesta idea la desenvolupa Rogers amb les paraules de Martin Heidegger:

Ensenyar és més difícil que no aprendre perquè ensenyar significa deixar aprendre. Més encara: el veritable mestre no permet aprendre res més que el «fet d'aprendre».

Aquestes paraules foren pronunciades cap al 1950, en una conferència que fou publicada el 1964 sota el títol *Què significa pensar?*

L'ideal d'un mateix, el jo ideal està constituït pels models de rol, herois i heroïnes que hom prefereix, aspiracions, valors, filosofia de la vida o cosmovisió (*Weltanschauung*), estadis vitals i de la carrera, motivacions, etc. Tot això associat amb el poder d'una visió o una imatge positiva.

## 2. EDUCACIÓ DE LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL, AMOR I EMPATIA

L'amor és l'única cosa que creix quan es reparteix. (Antoine de Saint-Exupéry)

La intel·ligència emocional (IE) consisteix en l'habilitat de manejar els sentiments i les emocions, discriminar entre elles i utilitzar aquests coneixements per dirigir els nostres pensaments i accions. Salovey i Mayer (1990) ens aporten aquesta definició per començar. Aquests mateixos autors, i també Goleman (1995), indiquen que la IE es pot subdividir en cinc capacitats:

- a) el reconeixement de les pròpies emocions,
- b) la competència per manejar les pròpies emocions,
- c) la utilització del potencial existent per automotivar-se,
- d) la capacitat de posar-se en el lloc dels altres —l'empatia—, i
- e) la creació de les relacions socials.

El sentiment o l'emoció més important que hi ha és l'amor. La necessitat de l'amor en l'educació és com la de l'aire que respirem. Sempre ens cal algú que

ens estimi. Ser estimats és més necessari que ser alimentats. En canvi, dels sentiments com l'amor, ens pot avergonyir parlar-ne, als educadors. I, encara que no en parlem, l'amor és present a la nostra educació encara que sigui relegat en una part ignorada del currículum ocult. Si és així, com ho podem fer per educar correctament? No és possible oblidar les dimensions més humanes que tenim.

La síndrome hospitalària dels infants tractats en institucions, abandonats per llurs famílies, va ser prou estudiada per René Spitz. Les conclusions són definitives. Aquells infants, amb els quals no es parlava, als quals no s'abraçava ni s'estimulava constantment o amb prou freqüència durant els primers mesos de vida, es desenvolupaven malament i, fins i tot, alguns morien.

Hem de reconèixer que, a la nostra societat, s'abusa del terme *amor*. La literatura, el cinema, el teatre, la lletra de les cançons, etc., tracten a bastament sobre sentiments i emocions. No sempre ho fan de la mateixa manera; al costat de veritables obres mestres, positives i profundes, n'hi ha que no mereixen ser llegides, vistes o escoltades. Perquè es banalitza el concepte de l'amor. Tothom no entén el mateix amb aquest nom. Què volem dir quan pronunciem aquesta paraula? Ja sabem que hi ha diversos components: un de sensual o corporal, un d'afectiu —*eros*—, un d'amistós —*filia*— i un d'espiritual —*àgape*? Sabem, també, com són d'indestriables aquests components la majoria de les vegades?

a) l'amor romàntic(?) Afecte tendre i apassionat per una altra persona, quan sorgeix l'atracció sexual;

b) l'amor com a voluntat de contribuir al desenvolupament de l'altre.

En l'educació, no ens referim al primer, sinó al segon. No es tracta d'un impuls o un desig de possessió, ni tan sols buscar la companyia d'una persona perquè s'està bé amb ella, sinó procurar el bé de l'altre sempre i d'una manera gratuïta, generosa i abnegada.

S'ha d'estar alerta, en l'educació, a expressions que hem sentit repetidament com «és pel teu propi bé» o «a mi em fa més mal que a tu». No sempre representen visions encertades de l'amor veritable. Moltes vegades justifiquen maneres d'educació violentes, agressives o poc respectuoses per a la personalitat de qui s'està educant.

En la teoria de les necessitats humanes més coneguda, la de Maslow, hi ocupa un lloc molt especial, en les àrees personal i social, la necessitat d'amor i pertinença, autoestima i autorealització. Quan arribin els moments de dubte, de dificultats, cal que pensem «tu tens dret a ser aquí. Tots tenim un lloc on podem ser més o menys útils». I correspon a l'orientació, com a part de la tasca educativa, trobar aquest lloc on cadascú pot realitzar-se millor i ser més útil.

Per últim, l'amor en l'educació és un tema genuí de la pedagogia catalana més valuosa i coneguda pels estudiosos: de la necessitat que l'educador estimi, el Dr. Lluís Folch i Camarasa en parlava sovint; tots li hem sentit dir més d'una vegada. Joaquim Xirau ens deixà l'obra *Amor y mundo*, inspirada en fonts i arrels tan pregones com les de l'ordre amorós de Ramon Llull i pròxima a la tradició franciscana. En foren models el *Llibre d'amic e amat*, o *El càntic dels càntics* de *La Bíblia* que, a la vegada, ha inspirat els místics Santa Teresa i Sant Joan de la Creu o, fins i tot, el mateix Verdaguer (*Idil·lis i cants místics*).

L'amor —pedagògic— ben entès no és:

- a) paidofília, ni erotisme, ni enamorament o amor romàntic;
- b) ni un amor sentimental o sensible;
- c) ni una simple simpatia per les coses infantils, com si el mestre fos un nen molt gran;
- d) ni voler canviar les persones per fer-les com ens agradaria que fossin i no com són o com poden esdevenir amb el seu desenvolupament personal; i
- e) tampoc no és la renúncia a exercir una acció educadora positiva.

En canvi, l'amor pedagògic és:

- a) una tendència racional de voler sempre el bo i el millor per la persona estimada. És ser generós, sense esperar res a canvi, sense actuar a la percaça d'un profit econòmic o personal;
- b) una joia i un goig compartits;
- c) una confiança en la capacitat de perfeccionament de tot ésser humà, fet que significa una consideració positiva incondicional;
- d) l'empatia —posar-se en el lloc de l'altre— equivalent a una percepció correcta del quadre de referència de l'altre, amb els harmònics subjectius i els valors personals que hi acompanyen. És percebre el món subjectiu de l'altre «com si» fóssim l'altre, sense perdre de vista que es tracta d'una situació anàloga —«com si»— i mantenint-nos en el lloc propi (Rogers).

Per Spranger (1960, p. 71-92), l'amor és «la comprensió amb la qual ens acostem al contingut valuós de l'ànima dels altres i la comunitat de valors en què aquest fet es fonamenta». És un sentiment noble que obliga a un compromís i a una actuació decidida envers aquells que ens necessiten, que són més petits, més febles.

Per això, la primera característica que Spranger demana a l'amor pedagògic per no confondre'l amb altres tipus d'amor és aquesta: un amor que exigeix; que no ens deixa quietos i insensibles. A continuació, la segona característica consisteix

a saber veure en l'educand aquell ésser que esdevindrà per les seves possibilitats pedagògiques. L'educador que estima ha de ser necessàriament optimista.

I ara, reflexionem sobre el que ens diu Xirau (1983):

Educar no és sinó descobrir amb mirada delicada les aptituds i les capacitats de l'educand i posar l'esforç necessari per fer-les efectives, portant-lo a la plenitud dels seu ésser i fent-lo esclau de la seva pròpia llei immanent. Tal és el descobriment de la vocació, l'educació del caràcter i la formació de la personalitat.

L'amor, en el sentit *agàpic* del terme, és l'arrel de la llibertat autèntica i sense llibertat no hi pot haver educació (Rogers). Però, no hi ha llibertat en un ambient de desigualtat. Cal, doncs, mobilitzar una pedagogia de l'alliberament autèntic basada en sentiments positius i l'afecte sincer.

Per Pestalozzi, l'educació suposa necessàriament un clima d'amor. Necessitem més amor en l'educació. Sempre ha estat així, però avui més que mai. La capacitat d'estimar és una capacitat educable. I no tenim gaire receptes. Almenys en tenim una: compartir els moments que ens toca viure amb els nostres alumnes, de manera semblant a com van fer amb nosaltres.

Lazarus (1969) va elaborar un quadre interessant (vegeu la pàgina següent) que ha estat reproduït per diferents autors i que serveix per exemplificar les relacions que es poden desenvolupar en una aula entre alumnes i mestres. En aquest quadre tenim, com a pols oposats la llibertat o l'autonomia enfront del control i l'amor al davant de les reaccions —potser inconscients— d'hostilitat.<sup>4</sup>

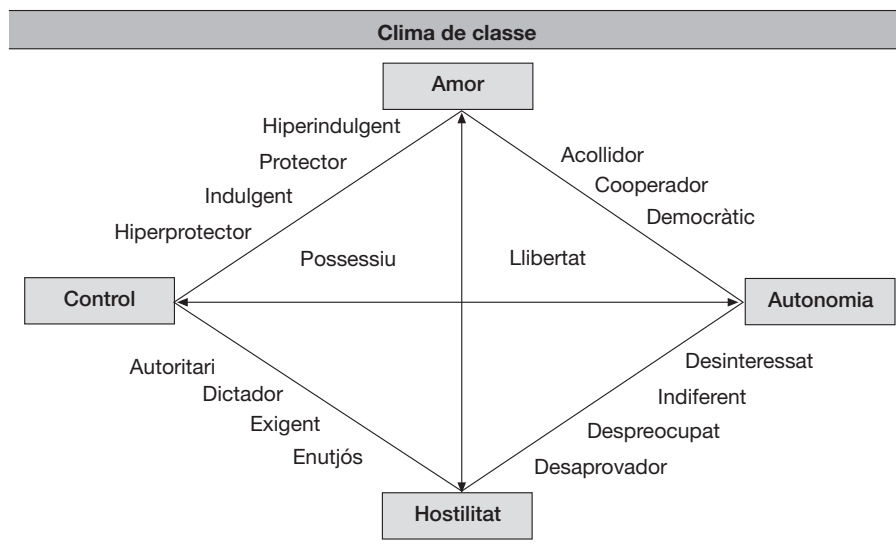
Per crear el millor clima de classe possible l'educador necessita, a més d'estimar, actuar sempre amb un comportament empàtic. Tot i que la noció d'empatia s'atribueix generalment a Rogers, no és ni un concepte que ell hagués creat, ni tampoc utilitzat exclusivament. Però, sí que és l'autor més rellevant i el qui millor va contribuir a divulgar-ne l'ús a la pràctica psicològica i educativa.

Titchener, el 1909, va introduir el terme en utilitzar-lo com la traducció de l'alemany *einführung*. L'original alemany va ser usat per primera vegada per Robert Vischer, el 1873, en un tractat d'estètica. Algunes traduccions anteriors a l'any 1900 utilitzaven la paraula *simpatia*. Però, ja veiem la diferència que hi ha entre:

a) Sentir amb (simpatia), sentir juntament amb, participar dels sentiments d'una persona, o tenir els mateixos sentiments que ella, una mena de compassió. És a dir, arribar a sentir malestar si l'altre també en sent.

4. LAZARUS (1969), citat per DUPONT (1984, p. 79), BISCARRI (1985, p. 72-73), i TEJADA (1996, p. 13-14).





b) Sentir a l'interior l'(empatia), un procés de comprensió dels altres amb una presa de posició activa en allò que els concerneix. Se sent el món afectiu de l'altre, però des de les nostres pròpies referències, així com des de les pistes que l'altre ens ofereix.

L'empatia és una resposta emocional que brolla de la comprensió de l'estat emocional de l'altra persona, de la nostra percepció. Qui té el sentiment empàtic comprèn com se sent l'altre, es fa càrrec de la seva situació anímica, potser per la captació de diverses claus externes perceptibles o bé per la comprensió de la situació global. Potser és una experiència vicària, però no és un sentiment idèntic al que té el subjecte.

No suposa, doncs, només una reproducció dels sentiments de l'altre, ni tampoc fer-ho amb la mateixa intensitat que l'altre. Ajudarem malament els educands si sentim la mateixa pena, tristesa, ràbia o desesperació que ells. De cap manera es podria acceptar la falta de control de l'educador a què poden portar aquests sentiments quan s'experimenten en un grau força elevat.

Es tracta de comprendre els altres, de saber posar-nos en el seu lloc per veure com se senten, però mantenint-nos en el nostre lloc que és el de la persona adulta, emocionalment madura, professional i que sap com comportar-se en aquestes situacions. Això no vol dir una actitud freda o distanciada, ni tampoc una manca d'implicació o afecte.

Segons Rogers, la comprensió empàtica és molt diferent de la comprensió avaluativa del tipus «comprens les teves deficiències». Quan hi ha una comprensió empàtica autèntica, l'alumne respon amb el model «per fi algú comprèn com em sento i com sóc, sense voler analitzar-me ni judicar-me. Ara puc prosperar, créixer i aprendre».

També ens diu Rogers que aquesta actitud de «posar-se en el lloc de l'altre, de veure el món des del punt de vista de l'estudiant és quasi inaudita a l'aula tradicional, on és possible sentir milers d'interaccions sense trobar un sol exemple de comunicació clara, sensible i empàtica. Però quan això ocorre, té un efecte de total alliberament» (Rogers, 1996, p. 189).

Dos últims comentaris sobre l'empatia que ens sembla que poden ser d'utilitat. En primer lloc, el coneixement empàtic no és una mera intuïció. És cert que la pràctica ens pot donar moltes claus per poder interpretar l'estat d'ànim dels alumnes, però hi ha una tècnica i un coneixement fonamentat científicament, com en tot procés d'observació. I també cal fer notar que ens podem equivocar en la interpretació, no és un coneixement infal·lible. Sempre en el món educatiu i especialment en relació amb els afectes, s'imposa una extremada prudència a fi de no perjudicar mai a ningú.

### 3. APORTACIONS DE LA NEUROCIÈNCIA: ASPECTES NEUROLÒGICS DE LES EMOCIONS

El cervell funciona com un magnetòfon que grava juntament amb les nostres experiències o vivències —*erlebnis*— totes les emocions que vam sentir en aquell moment. Així, tenim una memòria dels fets juntament amb les emocions que hi correspongueren. I no podem destriar-les, de manera que quan recordem una cosa o un fet, també revivim la mateixa emoció que experimentàvem en aquella situació. Aquest és, en síntesi, el descobriment de Penfield.

El cervell és l'objecte més complex que podem trobar a l'univers. Només té un quilo i quart de pes, però molts milions de neurones. El seu funcionament és més complex que el d'una estrella. Potser, per això, s'ha dit que sabem més coses dels astres que del nostre propi cervell. Tot just ara ja comencem a comprendre com funciona. No pas massa, però els avenços que hi ha hagut a l'anomenada *dècada del cervell*<sup>5</sup> són considerables, sobretot pel que fa a la comprensió del paper de les emocions a la nostra vida.

5. Rep el nom de *dècada del cervell* el darrer període a partir de l'any 1990, en el qual el nombre d'articles sobre el tema en revistes especialitzades superà la xifra de vint-i-cinc mil. Ja se n'havia començat a adonar Alexandre Sanvisens quan va escriure *Relacions entre el cervell i la ment. Importància pedagògica*, Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1993.

Podem distingir tres parts del cervell:

- a) el bulb raquidi, el cervell antic on resideixen els instints i les funcions vitals;
- b) el sistema límbic, el veritable cervell emocional; i
- c) el neocòrtex o l'escorça, el nucli del pensament o el cervell racional.

El còrtex és l'escorça arrugada que recobreix el cervell. Tot i ser relativament prim, té sis capes successives de neurones. El còrtex prefrontal, situat sobre els ulls, dirigeix els processos cognitius complexos. Tant els lòbuls prefrontals com els frontals tenen una intervenció preponderant en l'assimilació de les emocions.

El sistema cerebral límbic és una xarxa de neurones que facilita la connexió entre l'hipotàlam, l'escorça i la resta de l'encèfal. Aquest sistema límbic té a veure amb la passió i, sobretot, amb les emocions, però també amb la memòria i l'aprenentatge. A través d'ell es transmeten les sensacions de gana, set i desig sexual.

L'amígdala, part essencial del sistema límbic, se centra en la passió i el significat. Es tracta d'un petit conjunt de tretze nuclis enterrats a cada lòbul temporal. S'anomena així per la forma d'ametlla i és l'element més important de tota la vida emocional. Genera emocions a partir de les nostres percepcions i sentiments. Se li atribueixen, entre altres, la por, la ràbia i la conducta agressiva. També forma part del sistema límbic l'hipocamp, la funció del qual se centra en la memòria —la memòria emocional— i en el seu context, i contribueix al mateix temps en el procés de neurogènesi.

Els missatges sensorials van al tàlam, que es connecta amb l'amígdala a través d'una sola sinapsi. Un altre senyal va del tàlam al neocòrtex. Però, calen múltiples sinapsis per enriquir el neocòrtex. Això fa que l'amígdala pugui reaccionar molt abans que ho faci el cervell racional, perquè el neocòrtex tracta la informació rebuda de manera més lenta, a través de diferents nivells de circuits cerebrals. LeDoux va descobrir que es reacciona de manera emocional davant de determinats estímuls externs abans que el neocòrtex pugui arribar a treure conclusions intel·lectuals de la situació.

Les tres principals descobertes de la passada dècada en el camp de la neurociència i en relació amb la intel·ligència emocional han estat les següents:

- a) el fet que sentim abans de pensar (cap al 1992),
- b) la neurogènesi (1998), i
- c) la asimetria en el còrtex prefrontal (2000).

Quan té lloc una experiència, *sentim i pensem al mateix temps*, però en moltes situacions fins i tot sentim abans de pensar. Independentment del cervell racional, pocs mil·lsegons després d'una percepció, comprenem de què es tracta i decidim si ens agrada o no.

La *neurogènesi* ens indica que els humans podem desenvolupar un nou teixit neural al llarg de tota la vida. Però l'estrès atura aquest procés a través d'una secreció d'hormones que dirigeix la pèrdua de memòria i inhibeix el nou creixement neural.

Finalment, a més de la coneguda asimetria de les funcions atribuïdes al predomini de l'hemisferi dret o de l'esquerre, ara s'hi ha d'afegir una altra asimetria. Mentre el còrtex prefrontal esquerre funciona quan pensem amb confiança en les nostres possibilitats, de manera positiva, el còrtex prefrontal dret intervé preferentment quan pensem en termes de crítica, obstacles, a la defensiva, i amb experiències depressives. En aquest últim cas, es produeix una reacció d'estrès que disminueix la memòria i afecta negativament el creixement neural.

Ja no és només, doncs, que els pensaments i les emocions poden influir en les defenses enfront de les malalties; a través dels neurotransmissors, hi ha un intercanvi d'informació entre el cervell i el sistema immunològic. Les persones emocionalment sanes i vitalistes també tenen menys propensió i més defensa davant de la malaltia física. Però, ara sabem també que, a més a més, si es pensa positivament, amb confiança, encara hi ha més raons psicobiològiques per estar físicament bé.

#### 4. L'ASSERTIVITAT, UN PROJECTE PERSONAL DE CONDUCTA POSITIVA

Si l'educador té en l'empatia un veritable paradigma de conducta desitjable, també ha de donar exemple d'assertivitat perquè aquest hauria de ser el capteniment final de l'alumnat per tal d'esdevenir ciutadà educat, cordial i positiu, saludablement útil per a la societat i per a ell mateix.

El terme *assertivitat* procedeix del llatí tardà *assertum*, participi passiu d'*asserere*, que vol dir *afirmar*. *Assertus* és l'afirmació de la certesa d'alguna cosa. *Assertiu* vol dir, per tant, afirmatiu.

Assertiva és la conducta d'aquella persona que fa i que diu allò que ha de fer i que ha de dir a cada moment, procurant mostrar-se sense inhibicions i també sense agressions. Es tracta d'una habilitat social per mostrar-se el més adequadament possible, sense agressivitat envers ningú i sense inhibició dels propis sentiments. Es podria resumir dient que és un comportament social adequat.

Pot correspondre amb el sentit de la frase: «viu com aquell que no vol ser amo ni esclau de ningú»; un projecte per esdevenir autènticament lliure.

Per Salter (1949), assertivitat era un estat de llibertat emocional, tot i que en un principi no el va lligar a la participació social. Joseph Wolpe, a l'obra *Psychotherapy by reciprocal inhibition* de 1958, fa referència a aquelles conductes interpersonals d'autoafirmació i expressió dels propis sentiments, en defensa dels drets personals sense negar els drets dels altres. De manera extensiva, també s'ha aplicat el terme a les habilitats socials, però la veritat és que només en representa una part.

Aquest darrer autor, Wolpe, d'una manera encara més breu, va afirmar que l'assertivitat és l'expressió apropiada de qualsevol emoció. Pensar assertivament equival a pensar en positiu, amb participació, mai en contra, sempre a punt i sempre endavant, de manera constructiva.

Han estat ja molts els autors que han reprès aquesta idea característica pròpia de les personalitats equilibrades. Entre molts, es pot esmentar Lazarus (1965), Rathus (1975) o Kirschner (1976). L'obra de Baer i Fersterheim s'intitula *Viva sin temores; no digas sí cuando quieras decir no* i *El aprendizaje asertivo puede cambiar su vida* (1980). I l'obra d'Smith porta per títol *Cuando digo no, me siento culpable* (1979). Així mateix, *Tus zonas erróneas*, de Dyer, es pot considerar dintre del mateix grup.

Per obtenir com a resultat del procés educatiu aquest tipus de conducta, cal experimentar amb tècniques de comportament orientades a millorar les pròpies relacions socials. Es tracta, efectivament, de veritables habilitats socials. Com que està molt relacionada amb la personalitat, l'assertivitat té les característiques següents:

- a) l'expressió d'emocions positives i negatives segons les circumstàncies;
- b) la defensa dels drets legítims;
- c) la capacitat de saber demanar favors sense que això impliqui una tensió psicològica;
- d) la negativa a accedir a peticions no raonables, mal formulades o amb pretensions inadequades;
- e) l'aprenentatge de dir que no quan calgui, amb el somriure als llavis, com un diplomàtic; i
- f) el comportament personal i social adequat a cada circumstància.

En resum, l'alumnat ha de poder expressar idees, judicis o sentiments tant positius com negatius davant de qualsevol persona, situació o circumstància. Ha de poder sentir-se i, sobretot, arribar a ser realment lliure tot i que ha d'actuar

amb la màxima prudència, implicació, responsabilitat i compromís social. De manera que res que sigui humà no ens pugui semblar estrany, com deien els antics. Aquest és un noble objectiu de l'educació emocional i social que ja va proposar Carl Rogers i que segueix vigent avui després de cent anys del seu naixement.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- BACH, Eva; DARDER, Pere (2002). *Sedueix-te per seduir*. Barcelona: Edicions 62.
- BARRETT-LENNARD, G. T. (1998). *Carl Roger's Helping System. Journey and substance*. Londres: Sage.
- BERNE, E. (1961). *Análisis transaccional en psicoterapia*. Buenos Aires: Psique.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul (1995). Carl Rogers. A: Houssaye, Jean: *Quinze pédagoges. La seva influència, avui*. Barcelona: Proa, p. 247-257.
- BISQUERRA, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- COHEN, D. (1997). *Carl Rogers. A critical biography*. Londres: Constable.
- COULSON, W. R.; ROGERS, C. R. (ed.) (1968). *Man and the science of man*. Columbus: Charles Merrill.
- DE CARVALHO, Roy José (1991). *The Founders of Humanistic Psychology*. Nova York: Praeger.
- GIBRAN, Khalil (1981). *El profeta*. Barcelona: Pomaire.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nova York: Bantam. [Traducció castellana: GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. 19a edició. Barcelona: Kairós]
- HANNOUN, H. (1972). *La pédagogie non-directive de Carl Rogers*. París: ESF.
- HARRIS, T. H. (1969). *Yo estoy bien. Tú estás bien*. 30a edició. Barcelona: Grijalbo.
- KIRSCHENBAUM, Howard (1979). *On Becoming Carl Rogers*, Nova York: Delacorte Press.
- (1995). «Carl Rogers». A: MELVIN, M. (ed.). *Positive Regard: Carl Rogers and Other Notables He Influenced*. Palo Alto, Califòrnia: Science and Behavior Books, p. 1-102.
- KIRSCHENBAUM, H.; HENDERSON, V. (ed.) (1989). *Carl Rogers: Dialogues. Conversations with Buber, Tillich, Skinner, Bateson, Polyani, May, and others*. Boston: Houghton Mifflin.
- (1989). *The Carl Rogers Reader*. Boston: Houghton Mifflin.
- LAZARUS, Richard S. (1969). *Patterns of adjustment*. Nova York: McGraw-Hill.
- PAGES, Max (1965). *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. París.
- PERETTI, A. de (1974). *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse: Privat.
- (1976). *El pensamiento de Carl Rogers*. Madrid: Atenas.

- ROGERS, C. R. (1931). *Measuring personality adjustment in children nine to thirteen years of age*. Nova York: Teachers College.
- (1939). *The clinical treatment of the problem child*. Boston: Houghton Mifflin.
- (1942). *Counseling and psychotherapy: New concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia: fundamentos de un enfoque centrado en la persona*. Madrid: Narcea]
- (1945). *Counseling with returned servicemen*. Washington: United Services Organization.
- (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1981). *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós]
- (1959). «A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework». A: KOCH, S. (ed.). *Psychology: A study of a science*. Vol. III. *Formulations of the person and the social context*. Nova York: McGraw Hill.
- (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. 17a edició. Barcelona: Paidós]
- (1967). «Autobiography». A: BORING, E. W.; LINDZEY, G. (eds.). *A history of psychology in autobiography*. Vol. v. Nova York: Appleton-Century-Crofts.
- (1967). «The interpersonal relationship in the facilitation of learning». A: LEEPER, R. *Humanizing Education*. Washington: NEA, p. 1-18.
- (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus: Charles Merrill. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1996). *Libertad y creatividad en la educación: el sistema no directivo*. 3a edició revisada i ampliada. Barcelona: Paidós]
- (1970). *Encounter Groups*. Nova York: Harper & Row; Londres: Penguin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1987). *Grupos de encuentro*. Madrid: Muguía; Buenos Aires: Amorrortu]
- (1972). *Becoming partners: Marriage and its alternatives*. Nova York: Delacorte Press.
- (1976). *Inventario de adaptación personal*. Barcelona: Paidós.
- (1977). *Carl Rogers on personal power: Inner strength and its revolutionary impact*. Nova York: Delacorte Press. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1980). *Carl Rogers, el poder de la persona*. Mèxic: El Manual Moderno]
- (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós]
- (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus: Charles Merrill. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los 80*. Barcelona: Paidós]

- ROGERS, C. R. [et. al.] (ed.) (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University Press.
- (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas, teoría y práctica de la terapia no directiva*. Barcelona: Alfaguara. 2 v.
- (1967). *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*. Madison: University of Wisconsin Press.
- (1968). *Person to person: The problem of being human*. Lafayette: Real People Press. [Traducció castellana: ROGERS, C. R.; STEVENS, B. (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu]
- (1984). «Client-centered psychotherapy». A: KAPLAN, H.; SADOCK, B. (ed.). *Comprehensive textbook of Psychiatry*. Vol. IV. Baltimore: Williams & Wilkins, p. 1374-1388.
- (1993). *Freedom to Learn*. 3a edició. Nova York: Merrill.
- ROJAS, Enrique (1987). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa Calpe.
- SALOVEY, Peter; MAYER, J. D. (1990). «Emotional intelligence». A: *Imagination, Cognition and Personality*, núm. 9, p. 185-211.
- SOPENA, Andrés (1967). «Las teorías de Carl Rogers». A: *Educadores*. Vol. 9, núm. 45, p. 707-734.
- SPRANGER, Eduard (1960). *El educador nato*. Buenos Aires: Kapelusz.
- THORNE, B. (1992). *Carl Rogers*. Londres: Sage.
- WOLPE, Joseph (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press. [Traducció castellana: WOLPE, Joseph (1998). *Psicoterapia por inhibición recíproca*. 5a edició. Bilbao: Desclée de Brouwer]
- XIRAU I PALAU, Joaquim (1983). *Amor y mundo*. Barcelona: Península.



# EDUCACIÓ EMOCIONAL: UNA PROPOSTA PER AL DESENVOLUPAMENT DE COMPETÈNCIES PER A LA VIDA

Rafael Bisquerra i Alzina

## 1. LA REALITAT SOCIAL: JUSTIFICACIÓ DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

L'educació ha d'encaminar per preparar-se per a la vida. Per tant, ha de donar resposta a les necessitats que planteja la realitat social. Una anàlisi d'aquesta realitat ens permet identificar un conjunt de necessitats socials que no queden suficientment ateses a l'educació formal. Es tracta dels comportaments de risc. Vegem-ne alguns exemples.

### 1.1. PREVALENCIA DELS COMPORTAMENTS PROBLEMÀTICS

La *violència* és freqüent en l'adolescència i la joventut. Només cal llegir la premsa per informar-se de la freqüència de la violència en les tribus urbanes, de la violència domèstica, de la violència escolar, etc. Augmenta el consum de *drogues* i la conducta sexual no protegida en edats cada cop més joves; més de la meitat dels adolescents ha consumit alcohol en el darrer mes. Pel que fa a la *depressió* en l'adolescència, s'estima que està al voltant de deu. Les investigacions suggereixen una correspondència entre la depressió, el dèficit en les habilitats socials, la desesperança, la falta d'assertivitat i la baixa autoestima. Els efectes, a llarg termini de la depressió en els adolescents, són una reducció de la posterior habilitat per establir relacions íntimes, l'augment de l'ús de tranquil·litzants —principalment, en les dones—, l'augment dels comportaments de risc i els accidents.

Un nombre important de joves es troba en risc de *suïcidi*. Segons el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS), el 20 % del jovent ha contemplat

la possibilitat de suïcidar-se; i el 7,7 % ho ha intentat en el darrer any. Els homicidis i els suïcidis són la segona i tercera causa de mort entre els joves de quinze anys a vint-i-quatre (*United States Centers for Disease Control and Prevention*, 1999). El suïcidi ha augmentat un 50 % entre els menors de vint-i-cinc anys en els darrers deu anys. A Espanya, se suïciden cada any uns cent adolescents. Els intents no consumats són molt més freqüents i les idees de suïcidi encara molt més habituals. En un estudi (Méndez, 1998, p. 47), s'observa que el 25 % de joves ha pensat alguna vegada en suïcidar-se.

Hurrelmann (1997) explica que l'*estrès* en l'adolescència es correlaciona amb el fracàs escolar, la conducta social desviada, la delinqüència, la integració en grups d'iguals desviats, el consum de drogues i la baixa autoestima.

Durant l'any 1998 es consumiren, a Espanya, quasi seixanta milions d'envasos de tranquil·litzants —inclosos els antidepressius, els sedants, els tranquil·litzants, els psicoestimulants i els neurolèptics—, per un import total de vuitanta-nou mil quatre-cents setanta-dos milions de pessetes; d'aquests seixanta milions d'envasos, dotze eren d'antidepressius, per un import de quaranta-set mil set-cents quaranta-quatre milions de pessetes (El País, 21-9-99, p. 38).

Com ja se sap, el *Prozac* no només és l'antidepressiu més receptat sinó que és, probablement, un dels medicaments més consumits a tot el món. Als Estats Units, fou el medicament més venut el 1996. Només a Catalunya, la Seguretat Social va pagar durant el 1996 per *Prozac* la quantitat de dos mil seixanta-cinc milions de pessetes. S'estima que més de trenta milions de persones l'han consumit a tot el món. El 1988, les vendes s'acostaren als vuit mil milions a Espanya, on més de set milions de persones consumeixen antidepressius. Aquest fenomen va dur a Marinoff (2000) a escriure *Más Platón y menos Prozac*, que ha tingut un gran impacte social.

La venda d'antidepressius s'ha triplicat en deu anys. Aquestes xifres, realment espectaculars, són un indicador dels problemes emocionals que pateix la societat actual. La disfuncionalitat de les emocions deriva, en moltes ocasions, de la incapacitat per regular la intensitat, la duració o l'expressió de l'emoció. La freqüència amb què es produeixen aquests fenòmens requereix més atenció preventiva de la que se li està donant actualment. Des de l'educació emocional es pretén abordar la dimensió preventiva.

Un 30 % dels joves entre els catorze anys i els disset s'implica en els comportaments de *multirisc* i, a conseqüència, se'ls pot considerar comportaments d'alt risc. Un 35 % dels joves està implicat en un tipus o dos de comportament de risc i, per tant, se'ls pot considerar comportaments de risc mitjà. I un altre 35 % presenta comportaments que se'ls pot considerar entre baix risc o de

no-risc. Per tant, un 65 % dels joves presenta comportaments de risc mitjà i de risc alt. Per altra banda, el 35 % que presenta comportaments saludables o segurs es pot veure compromès davant la pressió del grup, si l'escola, la família o la comunitat fallen a l'hora de potenciar el desenvolupament de comportaments saludables.

Aquestes dades aporten l'evidència de la necessitat d'intervenir per poder prevenir. Al mateix temps, aquestes dades suggereixen la conveniència d'una intervenció preventiva inespecífica. Per altra banda, a més a més de prevenir, és important *construir benestar*. La promoció de condicions que mantenen i afavoreixen el benestar és una estratègia prometedora (Cowen, 1998, p. 455). En efecte, hi ha l'evidència que els joves que experimenten un major benestar personal —el fet de sentir-se competents i acompanyats—, és poc probable que s'impliquin en comportaments de risc i, al mateix temps, és més probable que procurin mantenir una bona salut, tenir un bon rendiment acadèmic, cuidar de si mateixos i dels altres, superar adversitats, etc. (Scales; Leffert, 1999). Concretament, aquestes dades subratllen la importància de proporcionar als joves oportunitats per aprendre, practicar i rebre el reconeixement per les seves actituds positives, els valors, els comportaments saludables i, en darrer lloc, els comportaments que reflecteixen la competència emocional i social. És, en el context de l'educació formal, on això és més fàcil de dur a terme.

La conclusió d'aquestes dades és que, als adolescents, els costa molt controlar els seus estats emocionals. Les noies, per una banda, tendeixen a expressar-los plorant; però, els nois tenen respostes més variades, on la inhibició és una possibilitat. És evident que les competències emocionals constitueixen un factor important de prevenció.

## 1.2. ELS FACTORS DE RISC I ELS FACTORS PROTECTORS

Si seguim Durlack (1998) i Graczyk [*et al.*] (2000), hem de considerar els factors de risc genèrics agrupats en cinc categories: l'individu, la família, el grup d'iguals, l'escola i la comunitat. Els factors de risc relacionats amb l'*individu* inclouen les discapacitats constitucionals —físiques o genètiques—, els retards en el desenvolupament, les dificultats emocionals i els comportaments problemàtics precoços. Els factors *familiars* presenten les psicopatologies familiars, la tensió marital, els conflictes entre els membres de la família, la desorganització en l'estructura familiar, l'estatus socioeconòmic baix, la família nombrosa, l'alta mobilitat, els vincles insegurs amb els pares, la supervisió inapropiada, la severitat i la inconsistència dels pares. Les *interaccions socials* problemàtiques amb

els iguals, que també condueixen a comportaments de risc, inclouen el rebuig dels companys, la pressió negativa del grup i els models negatius dels iguals. Els factors de risc a l'*escola* presenten l'assistència a escoles ineficaces, el fracàs escolar i el descontentament. Les característiques de la *comunitat* que situen l'adolescent en una situació de risc són, per exemple, la desorganització social, la delinqüència, l'accessibilitat a les armes, l'atur i la disponibilitat limitada de recursos.

En els darrers trenta anys, la investigació psicopedagògica s'ha centrat en els factors de risc. En canvi, recentment, la investigació estudia els factors protectors (Graczyk, 2000). En aquest sentit, podem dir que s'ha seguit un procés anàleg del pas de l'èmfasi en la *patogènesi* a la *salutogènesi* que es donà en medicina en els anys vuitanta. Tres troballes importants en aquest sentit són:

a) És estrany que un factor específic de risc incideixi en un únic comportament desajustat; més aviat, són les múltiples maneres del comportament desajustat que s'associen amb un factor de risc. Aquest fet explica, en part, els elevats índexs de *concurrència* de comportaments problemàtics.

b) Qualsevol desajustament s'associa amb múltiples factors de risc.

c) És un conjunt de factors protectors que apareix relacionat amb la disminució de múltiples maneres de desajustament.

En comparació amb els factors de risc, se saben poques coses dels factors protectors. Tot i això, la informació disponible indica que hi ha dues categories de factors protectors: els personals i els ambientals (Coie [*et al.*], 1993; Doll, Lyon, 1998; Dryfoos, 1997; Durlack, 1998; Graczyk [*et al.*], 2000). Les característiques personals dels joves que serveixen de factors preventius són les competències socials i les emocionals —les habilitats socials, la disposició favorable, les habilitats per solucionar problemes socials, l'autoeficàcia, l'autoestima, les habilitats de comunicació efectiva i les aspiracions elevades. Els factors ambientals que aporten un context de suport i afavoreixen el desenvolupament social i emocional dels joves són el compromís fort com a mínim amb un adult, el comportament apropiat dels pares, la implicació en les organitzacions constructives, les activitats socials i l'accés a bones escoles.

### 1.3. IMPLICACIONS PER LA PRÀCTICA

La identificació dels factors de risc i els factors protectors té importants implicacions per a una prevenció efectiva i per al desenvolupament de les com-

petències socioemocionals entre el jovent. Aquestes implicacions inclouen els aspectes següents:

a) En primer lloc, el marc teòric per a la prevenció efectiva i el desenvolupament de competències socioemocionals ha de centrar-se en la disminució dels factors de risc i en la potenciació dels factors protectors.

b) D'aquesta manera, un mateix programa pot incidir en molts aspectes; és a dir, un enfocament apropiat ha de centrar-se en molts aspectes i no s'ha de limitar a un únic comportament problemàtic —per exemple, la violència, el consum de drogues, la sida, etc.

c) La prevenció efectiva i el desenvolupament de competències emocionals ha d'incloure intervencions centrades no només en l'individu, sinó també en els diferents contextos en què intervé —la família, els iguals, l'escola i la comunitat.

d) Les competències socioemocionals són factors protectors per una varietat de comportaments ajustats i el seu desenvolupament s'ha d'enfocar en programes comprensius.

Amb això, considerem, queda justificada la necessitat d'atendre el component emocional de l'individu. Una resposta és l'educació emocional, entesa com una estratègia de prevenció primària i desenvolupament personal i social.

## 2. L'INFORME DELORS

El conegut *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro* (Delors [et al.], 1996) destaca que, per fer front als nous desafiaments del segle XXI, és imprescindible assignar nous objectius a l'educació i, per tant, modificar la idea que es té de la seva utilitat. Amb l'objectiu d'acomplir la seva missió, l'educació s'ha d'organitzar al voltant de quatre pilars:

- a) aprendre a conèixer,
- b) aprendre a fer;
- c) aprendre a viure junts; i
- d) aprendre a ser.

És evident que, fins ara, la pràctica educativa s'ha centrat en el primer i, en segon lloc, ha tingut en consideració el segon. Però, els dos darrers han estat

pràcticament absents. Aquests dos pilars absents, si els analitzem, tenen molts elements en comú amb la intel·ligència interpersonal i intrapersonal de Gardner (1995) i, per tant, amb l'educació emocional. Aquesta argumentació, considerem que afegeix consistència a la justificació de l'educació emocional per l'impacte que ha tingut l'informe Delors (1996) en la comunitat educativa.

L'educació és un procés caracteritzat per la relació interpersonal. Qualsevol relació interpersonal està impregnada de fenòmens emocionals, d'on es poden derivar efectes sobre l'estrès o la depressió. Aquests dos efectes són, precisament, causes importants de les baixes laborals entre el professorat. Això suggereix que se li dediqui una atenció especial entre el professorat, com a primer destinatari de l'educació emocional.

El coneixement d'un mateix ha de completar el coneixement del món que s'imparteix a l'escola. «Coneix-te a tu mateix» ha estat un dels objectius de l'ésser humà i ha d'estar present en l'educació. Dins d'aquest autoconeixement, un dels aspectes més importants és la dimensió emocional. Conèixer les pròpies emocions, la relació que aquestes tenen amb els nostres pensaments i comportaments, hauria de ser un dels objectius de l'educació. Utilitzant un símil, podem dir que l'escola és una finestra i un mirall: una finestra per mirar el món i un mirall per mirar-se i poder-se conèixer a si mateix.

## 2.1. L'EDUCACIÓ I LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES PER A LA VIDA

Tot això ens duu a un replantejament de l'educació. Per què cal educar? En primer lloc, per afavorir l'adquisició de competències bàsiques per la vida. Quines són aquestes competències?

Els experts en l'educació, els agents socials, els empresaris, etc., comencen a ocupar-se de la discussió sobre les competències bàsiques. Un referent important, a casa nostra, és el treball *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (Generalitat de Catalunya, 2000), que té una continuació en una de les ponències de la Conferència Nacional d'Educació del Departament d'Ensenyament, la publicació de la qual està prevista a final de l'any 2002. Un altre referent és l'obra de Rychen i Salganik (2001). La discussió, probablement, serà llarga ja que hi ha diferents punts de vista i molts interessos creats.

En l'estat actual de discussió es pot afirmar que entre les competències bàsiques estan, lògicament, les anomenades 3R, que són llegir, escriure i el càlcul —les quatre regles. Però, probablement no vagin encaminats a l'adquisició de les competències bàsiques molts dels continguts de l'ESO. En canvi, hi ha un conjunt de competències bàsiques que no estan contemplades en cap de les ma-

tèries ordinàries. Entre elles estan saber escoltar, tenir una actitud positiva davant la vida, les habilitats socials per mantenir relacions positives amb altres persones, poder-se conèixer a si mateix, prevenir situacions de risc, la capacitat per solucionar problemes de la vida de manera autònoma, saber treballar en equip, saber prendre decisions, conuiuïre de manera participativa i democràtica en la societat de la informació, comportar-se de manera apropiada segons el lloc i el moment, respectar els altres, acceptar que poden haver-hi punts de vista diferents sobre un mateix fenomen, acceptar l'ambigüïtat, acceptar la crítica i utilitzar-la de manera positiva, saber motivar-se a si mateix, etc.

Com a conclusió, l'educació ha d'orientar-se cap a l'adquisició d'un conjunt de competències bàsiques per a la vida que no queden contemplades en les matèries curriculars ordinàries.

### 3. LES COMPETÈNCIES SOCIOEMOCIONALS

Un bloc important de competències per a la vida són les competències emocionals, com hem intentat ressaltar fins ara. Les competències emocionals, també anomenades *competències socioemocionals*, són un conjunt d'habilitats que permeten comprendre, expressar i regular de manera adequada els fenòmens emocionals. Inclouen la consciència emocional, el control de la impulsivitat, el treball en equip, el fet de saber-se cuidar de si mateix i els altres, etc. Això facilita desenvolupar-se millor en les circumstàncies de la vida com els processos d'aprenentatge, les relacions interpersonals, la resolució de problemes o l'adaptació al context.

Entre les competències emocionals, es poden distingir dos grans grups:

- a) les capacitats d'autoreflexió: identificar les pròpies emocions i regular-les de manera adequada; i
- b) l'habilitat de reconèixer allò que els altres pensen i senten: les habilitats socials, l'empatia, captar la comunicació no verbal, etc.

Alguns autors (Salovey i Sluyter, 1997, p. 11) han identificat cinc dimensions bàsiques en les competències emocionals: la cooperació, l'assertivitat, la responsabilitat, l'empatia i l'autocontrol. Aquestes dimensions se sobreposen en el concepte de la intel·ligència emocional, com ho definí Goleman (1995), «l'autoconsciència emocional, el maneig de les emocions, l'automotivació, l'empatia i les habilitats socials».

Actualment, les competències emocionals es consideren un aspecte impor-

tant de les habilitats necessàries per al món laboral. En aquest món laboral, s'accepta que la productivitat depengui d'una força de treball que sigui emocionalment competent (Elias [et al.], 1997, p. 6).

La competència emocional —a vegades, en plural, competències emocionals— és un element ampli que inclou diversos processos i provoca una varietat de conseqüències. Algunes propostes s'han elaborat amb la intenció de descriure aquest element. Entre les aportacions més recents hi ha les de Graczyk [et al.] (2000), Payton [et al.] (2000) i Saarni (2000).

Les competències socioemocionals proposades per Graczyk [et al.] (2000), Payton, [et al.] (2000) i Casel ([www.casel.org](http://www.casel.org)), es poden resumir de la següent manera:

- a) *La presa de consciència dels sentiments*: la capacitat de percebre amb precisió els propis sentiments i etiquetar-los.
- b) *El maneig dels sentiments*: la capacitat de regular els propis sentiments.
- c) *Tenir en compte la perspectiva*: la capacitat de percebre amb precisió el punt de vista dels altres.
- d) *L'anàlisi de les normes socials*: la capacitat d'avaluar críticament els missatges socials, culturals i els mitjans de comunicació, relatius a les normes socials i els comportaments personals.
- e) *El sentit constructiu del jo —self—*: sentir-se optimista i potent —*empowered*— al fer front als reptes diaris.
- f) *La responsabilitat*: la intenció d'implicar-se en els comportaments segurs, saludables i ètics.
- g) *La cura*: la intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.
- h) *El respecte pels altres*: la intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals, i valorar els drets de totes les persones.
- i) *La identificació dels problemes*: la capacitat d'identificar situacions que necessiten una solució o una decisió, i avaluar-ne els riscos, les barreres i els recursos.
- j) *Fixar objectius adaptatius*: la capacitat de fixar metes positives i realistes.
- k) *La solució dels problemes*: la capacitat de desenvolupar solucions positives i informades dels problemes.
- l) *La comunicació receptiva*: la capacitat d'atendre els altres tant en la comunicació verbal com en la comunicació no verbal, per rebre els missatges amb precisió.
- ll) *La comunicació expressiva*: la capacitat d'iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en la comunicació



verbal com en la no verbal, i demostrar als altres que han estat ben compresos.

*m) La cooperació:* la capacitat d'esperar el torn i compartir en les situacions diàdiques i de grup.

*n) La negociació:* la capacitat de resoldre conflictes amb pau, tenint en compte la perspectiva i els sentiments dels altres.

*o) La negativa:* la capacitat de saber dir *no* clarament i saber-lo mantenir per evitar situacions en què la persona es vegi pressionada i retardi la resposta sota la pressió dels altres, fins a sentir-se adequadament preparada.

*p) Buscar ajuda:* la capacitat d'identificar la necessitat d'ajuda, recolzament o assistència i accedir als recursos disponibles adequats.

Per Saarni (2000, p. 68), la competència emocional és la demostració d'autoeficàcia a l'expressar emocions en les transaccions socials —*emotion-eliciting social transaccions*. L'autoeficàcia significa que l'individu creu que té la capacitat i les habilitats per aconseguir els objectius desitjats. Per tal que hi hagi autoeficàcia, es requereix el coneixement de les pròpies emocions i la capacitat de regular-les cap als resultats desitjats. Aquests resultats desitjats depenen dels principis morals que cadascú tingui.

El caràcter moral i els valors ètics influeixen profundament les respostes emocionals de cara a promoure la integritat personal. La competència emocional madura hauria de reflectir una saviesa que comporta els valors ètics significatius de la pròpia cultura.

L'espai i el temps són condicionants de la competència emocional. Tots podem experimentar incompetència emocional en un moment determinat i en un espai determinat ja que, en aquesta determinada situació, no ens sentim preparats.

Saarni (1997, p. 46-59; 2000, p. 77-78) presenta la llista següent d'habilitats de la competència emocional:

*a)* La consciència del propi estat emocional, que inclou la possibilitat d'estar experimentant emocions múltiples. Amb més maduresa, la consciència que un mateix pot no ser conscient dels propis sentiments a causa de la inatenció selectiva o les dinàmiques inconscients.

*b)* L'habilitat de discernir les habilitats dels altres, segons les claus situacionals i expressives que tenen un cert grau de consentiment cultural pel significat emocional.

*c)* L'habilitat d'utilitzar el vocabulari emocional i els termes expressius habitualment disponibles en una cultura. Amb més nivell de maduresa, l'habilitat de captar manifestacions culturals —*cultural scripts*—, que relacionen l'emoció amb rols socials.

d) La capacitat d'implicar-se empàticament en les experiències emocionals dels altres.

e) L'habilitat de comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre amb l'expressió externa, tant en un mateix com en els altres. Amb un major nivell de maduresa, la comprensió que la pròpia expressió emocional pot impactar en els altres; i això s'ha de tenir en compte a l'hora de presentar-se.

f) L'habilitat d'afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autocontrol que regulen la intensitat i la duració d'aquests estats emocionals.

g) La consciència que l'estructura i la naturalesa de les relacions vénen en part definides, en primer lloc, pel grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva; i, en segon lloc, pel grau de reciprocitat o simetria de la relació. D'aquesta manera, la intimitat madura ve en part definida pel fet de compartir emocions sinceres, mentre que una relació pare-fill pot compartir emocions sinceres de manera asimètrica.

b) La capacitat d'autoeficàcia emocional: l'individu veu que sent, per sobre de tot, com es vol sentir; és a dir, l'autoeficàcia emocional significa que cadascú accepta la seva experiència emocional, tant si és única i excèntrica com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En definitiva, cadascú viu d'acord amb la seva «teoria personal sobre les emocions» quan mostra l'autoeficàcia emocional que està en consonància amb els seus valors morals.

Per part nostra, amb les propostes anteriors i a partir del marc teòric sobre l'educació emocional que s'ha exposat, considerem la següent estructuració de les competències emocionals.

### 3.1. LA CONSCIÈNCIA EMOCIONAL

a) *La presa de consciència de les pròpies emocions*: la capacitat de percebre amb precisió els propis sentiments i emocions; identificar-los i etiquetar-los. Això inclou la possibilitat d'experimentar emocions múltiples. Amb més maduresa, la consciència que un pot no ser conscient dels propis sentiments a causa de la inatenció selectiva o les dinàmiques inconscients.

b) *Donar un nom a les pròpies emocions*: l'habilitat per utilitzar el vocabulari emocional i els termes expressius habitualment disponibles en una cultura per etiquetar les emocions.

c) *La comprensió de les emocions dels altres*: la capacitat de percebre amb precisió les emocions i les perspectives dels altres. Saber fer servir les claus situacionals i expressives —la comunicació verbal i la no verbal—, que tenen un cert grau de consentiment cultural pel significat emocional. La capacitat d'implícit-se empàticament en les experiències emocionals dels altres.

### 3.2. LA REGULACIÓ DE LES EMOCIONS

a) *Prendre consciència de la interacció entre l'emoció, la cognició i el comportament*: els estats emocionals incideixen en el comportament i el comportament en l'emoció; ambdós elements es poden regular per la cognició —raonament i consciència.

b) *L'expressió emocional*: la capacitat d'expressar les emocions de manera adequada. L'habilitat de comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre amb l'expressió externa, tant en un mateix com en els altres. Amb un major nivell de maduresa, la comprensió que la pròpia expressió emocional pot impactar en els altres; i això s'ha de tenir en compte a l'hora de presentar-se.

c) *La capacitat de regulació emocional*: els propis sentiments i les emocions han d'estar regulats. Això inclou l'autocontrol de la impulsivitat —la ira, la violència o els comportaments de risc— i la tolerància a la frustració per prevenir els estats emocionals negatius —l'estrès, l'ansietat o la depressió—, entre altres aspectes.

d) *Les habilitats de l'enfrontament*: l'habilitat d'afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que milloren la intensitat i la duració d'aquests estats emocionals.

e) *La competència d'autogenerar emocions positives*: la capacitat d'experimentar de manera voluntària i conscient les emocions positives —l'alegria, l'amor, l'humor o el fluir— i disfrutar de la vida. La capacitat d'autogestionar el seu benestar subjectiu per aconseguir una millor qualitat de vida.

### 3.3. L'AUTONOMIA PERSONAL

a) *L'autoestima*: tenir una imatge positiva d'un mateix; estar-ne satisfet; i mantenir-hi bones relacions.

b) *L'actitud positiva*: la capacitat d'automotivar-se i tenir una actitud positiva davant la vida. El sentit constructiu del jo —*self*— i de la societat; sentir-se

optimista i potent —*empowered*— en fer front als reptes diaris; la intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.

c) *La responsabilitat*: la intenció d'implicar-se en els comportaments segurs, saludables i ètics. Assumir la responsabilitat en la presa de decisions.

d) *L'anàlisi crítica de les normes socials*: la capacitat d'avaluar críticament els missatges socials, culturals i dels mitjans de comunicació, relatius a les normes socials i als comportaments personals.

e) *Buscar ajuda i recursos*: la capacitat d'identificar la necessitat de l'ajuda, el recolzament, l'assistència, i saber accedir als recursos disponibles adequats.

f) *L'autoeficàcia emocional*: amb la capacitat d'autoeficàcia emocional, l'individu veu que se sent com es vol sentir; és a dir, l'autoeficàcia emocional significa que un accepta la seva experiència emocional, tant si és única i excèntrica com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En definitiva, cadascú viu d'acord amb la seva «teoria personal sobre les emocions» quan mostra l'autoeficàcia emocional que està en consonància amb els seus valors morals.

### 3.4. LA INTEL·LIGÈNCIA INTERPERSONAL I LES HABILITATS SOCIALS

a) *Dominar les habilitats socials bàsiques*: escoltar, saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, disculpar-se, mostrar una actitud dialogant, etc.

b) *El respecte pels altres*: la intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals, i valorar els drets de totes les persones.

c) *La comunicació receptiva*: la capacitat d'atendre els altres tant en la comunicació verbal com en la no verbal, per rebre els missatges amb precisió.

d) *La comunicació expressiva*: la capacitat d'iniciar i mantenir converses, poder expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en la comunicació verbal com en la no verbal, i mostrar als altres que han estat ben compresos.

e) *Compartir emocions*: la consciència que l'estructura i la naturalesa de les relacions vénen en part definides, en primer lloc, pel grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva; i, en segon lloc, pel grau de reciprocitat o simetria de la relació. D'aquesta manera, la intimitat madura ve en part definida pel fet de compartir emocions sinceres, mentre que una relació pare-fill pot compartir emocions sinceres de manera asimètrica.

f) *El comportament prosocial i la cooperació*: la capacitat d'esperar el torn; compartir en situacions diàdiques i de grup; i mantenir actituds d'amabilitat i respecte cap als altres.

g) *L'assertivitat*: mantenir un comportament equilibrat, entre l'agressivitat i la passivitat; això implica la capacitat de saber dir *no* clarament i saber-lo mantenir per evitar situacions en què la persona es vegi pressionada i retardi la resposta sota la pressió dels altres, fins a sentir-se adequadament preparada. La capacitat de defensar i expressar els propis drets, opinions i sentiments.

### 3.5. LA SOLUCIÓ DE CONFLICTES

a) *La identificació de problemes*: la capacitat d'identificar situacions que requereixen una solució o una decisió, i avaluar riscos, barreres i recursos.

b) *Fixar objectius adaptatius*: la capacitat de fixar objectius positius i realistes.

c) *La solució de problemes*: la capacitat de desenvolupar solucions positives i informades dels problemes.

d) *La negociació*: la capacitat de resoldre conflictes amb pau, tenint en compte la perspectiva i els sentiments dels altres.

La teoria personal sobre les emocions deriva d'una posició constructivista, que assumeix que les persones funcionen d'acord amb les creences i les expectatives que donen significat a la seva experiència i, a més a més, la configuren. Una teoria personal sobre les emocions és un conjunt de creences i explicacions sobre com funcionen les emocions. Es pot pensar en un model emocional intern sobre la manera com funcionen les emocions. En la mesura que una persona ajusta el seu model intern a allò que constitueix el marc teòric de les emocions, està en millors condicions per desenvolupar la seva competència emocional.

## 4. EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA EMOCIONAL

Les competències tècniques continuen essent importants. Però, les empreses i les necessitats socials indueixen a reconèixer la necessitat d'un altre tipus de competències, que encara no ha rebut una denominació d'acceptació unànime. Per part nostra, proposem el terme de *competències emocionals* per fer referència, com a mínim, a un subconjunt d'aquestes competències.

La perspectiva del desenvolupament de les competències emocionals assumeix que totes les persones, en general, poden millorar el seu benestar a través de l'adquisició d'una sèrie de competències com la consciència emocional, la regulació de les emocions, el fet de ser més responsable o prendre decisions conscients, tenir les habilitats de resolució de conflictes i les habilitats d'enfrontament davant els reptes de la vida quotidiana —l'estrès, els conflictes, les pèrdues, etc. (Durlak, Wells, 1997; Graczyk [*et al.*] 2000).

Finalment, la competència emocional s'ha d'enfocar com un recurs per gaudir de més benestar. Cowen (1998) proposà cinc estratègies emocionals per potenciar el benestar:

- a) animar el desenvolupament d'un compromís positiu entre el nen i els seus cuidadors —pares o professors—;
- b) ajudar el nen a adquirir les habilitats de desenvolupament preminent —per exemple, fer amics, la comunicació efectiva—;
- c) ensenyar al nen a afrontar els elements que provoquen l'estrès;
- d) ajudar el nen a comprendre i sentir que pot controlar el seu destí; i
- e) afavorir que els nens puguin gaudir d'entorns potenciadors de benestar.

El desenvolupament de competències es dirigeix a tot l'alumnat, i no només als grups de risc. La prevenció i el desenvolupament conflueixen en aquest sentit. És convenient insistir en el fet que resulta molt difícil adquirir competències. No és el mateix comprendre, memoritzar i expressar uns coneixements, que utilitzar les competències adequades en el moment oportú. Hi ha una important diferència entre l'adquisició de conceptes i l'adquisició d'habilitats; aquestes darreres requereixen més temps per aconseguir dominar-les. Es necessita molta pràctica, *feedback* i l'aplicació en contextos diferents. Una competència no s'adquireix amb la simple exposició del professor o amb la lectura d'un llibre. Pensem en les competències que hem adquirit, per exemple, la de conduir un cotxe, utilitzar l'ordinador, parlar anglès, cuinar, practicar un esport o qualsevol habilitat professional. La competència lingüística també n'és un bon exemple. Fixem-nos en aquestes dues preguntes freqüents: té vostè fills?, té vostè marit? Si la primera pregunta es fa en singular i la segona, en plural, aquestes preguntes serien un indicador d'incompetència lingüística. La competència va més enllà de la correcció gramatical. Per adquirir una competència només escoltant o llegint, cal practicar durant molt de temps.

En aplicar aquest raonament a les competències emocionals, cal afegir-hi dos factors addicionals. Per una banda, només quan l'habilitat es domina molt bé

—el sobreaprenentatge— és accessible de manera automàtica en situacions d'estrès; i, per altra banda, desaprendre o corregir a vegades és més difícil que aprendre. Això significa que quan un alumne es troba en els nivells intermedis o superiors del cicle educatiu, ja ha adquirit una sèrie d'hàbits de comportament que no sempre són els més adequats. Això suposa una situació diferent de l'aprenentatge d'altres matèries on l'alumne parteix de zero. Per aquest motiu, el desenvolupament de les competències emocionals s'hauria d'iniciar en l'educació preescolar i prolongar fins a l'educació superior. Podem considerar els trets de la taula següent en el desenvolupament de les competències emocionals durant el currículum.

Elias i Elias i Butler (1999) proposaren una sèrie de passos per a l'adquisició de competències socioemocionals, que resumim tot seguit:

a) Trencar el gel. Començar per una activitat introductòria i orientadora que serverxi per trencar el silenci; per exemple: Heu llegit o heu vist, a la televisió, que una persona hagi guanyat vint milions d'euros amb loteria? Què faries tu si et passés això? Com et sentiries? S'aconsella iniciar la sessió amb una notícia interessant o amb una breu història.

b) Introduir conceptes i definicions prèvies. S'han de repassar breument els punts essencials de les classes anteriors i relacionar-los amb situacions de la vida real; per exemple: Recordeu situacions desencadenants o que hagin desperatat —*trigger situation*— la vostra ira?

c) Introduir l'habilitat d'adquirir i motivar per tal que s'utilitzi.

d) Descriure i modelar l'habilitat, descomponent-la en els seus elements fonamentals; per exemple, per adquirir l'habilitat de mantenir la calma —*keep calm*— en situacions d'estrès, cal seguir aquests passos: en primer lloc, dir-se a si mateix, *stop*; després, dir-se *he de mantenir la calma*; a continuació, respirar profundament; i, finalment, elogiar-se per haver mantingut el control.

e) Memoritzar els passos elementals de l'habilitat.

f) Practicar l'habilitat amb *feedback* continu.

g) Transferir l'habilitat a les situacions de la vida quotidiana. Això implica assignar tasques que s'han de realitzar a casa, en les relacions socials, amb els companys, etc. La utilització de portafolis és útil en aquesta fase.

## 5. PER A UNA EDUCACIÓ EMOCIONAL FONAMENTADA

L'educació emocional es proposa, entre altres aspectes, el desenvolupament de la competència emocional. En altres ocasions, hem exposat detalladament el

Desenvolupament seqüencial de les competències emocionals						
Educació infantil	Educació primària (1r cicle)	Educació primària (2n cicle)	Educació primària (3r cicle)	ESO (1r cicle)	ESO (2n cicle)	Secundària postobligatòria
Afavorir l'autodescobriment i després, progressivament, el descobriment dels altres	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior
Valoració de les emocions del nen	Ajuda per tal que el nen pugui percebre i identificar les seves emocions	Ajuda per tal que el nen pugui percebre i identificar les emocions dels altres	Desenvolupar programes d'alfabetització emocional: coneixement de les emocions, els tipus d'emocions, la regulació emocional, etc.	Exercicis i activitats d'educació emocional diverses: assertivitat, resistir la pressió del grup, el control de l'impuls, la tolerància a la frustració, etc.	Desenvolupament de l'autoconcepte i l'autoestima	Educació emocional i desenvolupament moral:
Jocs de socialització	Utilització de circumstàncies emocionals com a mitjà de transmissió d'experiències	Implantació d'un programa de verbalització i denominació de les emocions i els sentiments			Desenvolupament progressiu de l'autoconeixement i autoestima	desenvolupament del judici crític, autoocrítica per millorar, acceptació de punts de vista diferents, respecte per la diversitat, etc.
Implicació dels pares en la valoració de les emocions del nen i en respondre a elles de manera adequada	Adquisició d'habilitats socials	Adquisició d'un vocabulari emocional	seus problemes emocionals amb els seus mitjans	Aprendre a automotivar-se a partir de l'emoció	Desenvolupament progressiu de l'empatia i les actituds prosocials	



concepte d'educació emocional, la seva fonamentació, els objectius, els continguts, la metodologia, així com els seus efectes en el benestar (Bisquerra, 2000). Considerem oportú afegir algunes idees més que recolzen la importància i la necessitat d'una educació emocional, que pot girar entorn de l'acció tutorial.

En l'educació obligatòria, no s'hauria de produir una juxtaposició entre les matèries curriculars ordinàries i les competències de desenvolupament personal —les competències socioemocionals, les genèriques o les transversals—, sinó una integració sinèrgica d'ambdues dimensions, de manera que es potenciïn mútuament. Els coneixements acadèmics i les competències emocionals estan interrelacionats; no són compartiments estancs. El que costa acceptar és que els coneixements acadèmics s'aprenen millor si l'alumnat està motivat, si controla els seus impulsos, si té iniciativa, si és responsable, etc.; és a dir, si té competències emocionals. Si els educadors arribessin a aquesta conclusió, probablement es donaria un pas important cap a la innovació educativa.

Les aportacions de la neurociència al coneixement del cervell emocional han estat espectaculars en la dècada dels anys noranta. De les múltiples implicacions, que se'n deriven per a l'educació emocional, en destaquem algunes. Des del punt de vista neurofisiològic, la cognició i l'emoció estan més relacionades del que es pensava anteriorment. L'escorça cerebral —les funcions cognitives superiors— i el sistema límbic —l'emocional— estan interconnectats; també ho està l'*hemisferi esquerre* —el racional— i el *dret* —l'emocional. Se sap que el cervell va madurant a través de les experiències. Tot això suggereix la conveniència de proporcionar una educació que estimuli el creixement cognitiu i emocional de manera complementària. Contràriament, s'estimula la maduració de certes parts del cervell en detriment d'altres.

La resposta emocional és global. Afecta tot l'organisme. Com a conseqüència d'una emoció, ens podem comportar de manera impulsiva. Afortunadament, això es pot controlar. El control de l'impuls és un indicador de la maduresa personal. Les tècniques de relaxació poden contribuir a aquesta maduració. L'educació emocional ha d'incloure tècniques de relaxació i control de la impulsivitat.

Les connexions neuronals entre l'amígdala i l'escorça són potents. Per tant, les emocions poden obnubilar la raó. Les connexions entre l'escorça i el sistema límbic són molt més dèbils. Per tant, és més difícil influir en les emocions a partir de la raó. Això suggereix, per altra banda, la necessitat d'ajornar les decisions quan s'estan experimentant emocions fortes. Per altra banda, la millor manera de canviar l'estat emocional no és per la via racional, sinó amb l'experimentació d'altres emocions. Tot això té unes aplicacions molt potents en l'educació.

Els neurotransmissors són els encarregats de transmetre informacions entre les neurones. Entre altres, comuniquen l'estat d'ànim. El nivell d'alguns neu-

rotransmissors afecta els estats emocionals i, per extensió, la salut. Determinades emocions positives tenen un correlat en la secreció de neurotransmissors. Això pot ser una mena d'antídot contra les emocions negatives. L'exercici físic també estimula la secreció de neurotransmissors que ajuden a sentir-se millor. S'ha observat una relació entre les emocions positives, l'exercici i el benestar; per tant, des de l'educació física es podria fer referència a aquest fenomen com a motivació per l'adquisició de l'hàbit de practicar exercici físic cada dia.

En el desenvolupament anatòmic, els circuits que regulen la competència emocional són les darreres parts del cervell en assolir la maduresa. La plasticitat del cervell fa que es vagi formant a través de múltiples experiències, que enforteixen un conjunt de circuits neurals més que altres. Les evidències sobre el desenvolupament del cervell, particularment al lòbul frontal, en relació amb el desenvolupament emocional, i el rol que l'educació pot tenir en aquest procés, suggereixen la conveniència de proporcionar experiències que contribueixin al desenvolupament dels hàbits emocionals saludables a través de l'educació.

## 6. L'EDUCACIÓ EMOCIONAL: UNA PROPOSTA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES PER A LA VIDA

### 6.1. ELS ANTECEDENTS DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Considerem important conèixer els antecedents que fonamenten i expliquen l'estat actual de l'educació emocional. Com a resum, recordem alguns elements que considerem importants.

Des de començament del segle XX, l'*escola nova*, en les seves diverses manifestacions —*école active*, educació progressiva, *new school*, etc.—, va considerar que l'educació s'havia de preocupar pel desenvolupament físic, mental, emocional i social del nen.

A partir de mitjan segle XX, la *psicologia humanista*, principalment Allport, Maslow i Rogers, posà un èmfasi especial en l'emoció. En aquest enfocament, el *counseling* prengué l'emoció del client com a centre d'atenció, fet que va tenir importants repercussions en l'educació. El mateix podem dir de determinats enfocaments de la teràpia cognitiva —la psicoteràpia racional emotiva.

En els anys setanta va sorgir l'*educació psicològica* —Ivey i Alschuler, 1973; Mosher i Sprinthall, 1971; Cottingham, 1972; etc.—, amb l'objectiu de difondre entre la població els coneixements de la psicologia científica. La seva finalitat era ajudar l'alumnat a adquirir les competències psicològiques necessàries per afron-

tar la vida. Entre les característiques d'aquest moviment es troba l'educació afectiva, la prevenció i el desenvolupament personal.

En els anys noranta, arribà l'impacte de la teoria de les *intel·ligències múltiples*, que s'ha deixat sentir més en l'educació que en la psicologia. La intel·ligència interpersonal i la intrapersonal són el focus d'atenció de l'educació emocional.

El moviment de la *intel·ligència emocional* —Salovey i Mayer, 1990; i Goleman, 1995— arribà una mica més endavant i tingué una relació directa amb el moviment *Social and Emotional Learning* (SEL), que proposava el desenvolupament de competències socials i emocionals.

## 6.2. EL CONCEPTE D'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Amb la intenció de tenir un punt de referència, gosem definir l'*educació emocional* com un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com un complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per això, es proposa el desenvolupament dels coneixements i les habilitats sobre les emocions, amb l'objectiu de capacitar l'individu per afrontar millor els reptes plantejats en la vida quotidiana. Tot plegat té com a finalitat augmentar el benestar personal i social.

## 6.3. ELS PRINCIPIS GENERALS PER A L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Elias, Zins, Weissberg [*et al.*] (1997) presentaren una llista de trenta-nou principis generals per a l'educació emocional que ells, a vegades, anomenen *Social and Emotional Education* (p. 139) i altres, SEL —*Social and Emotional Learning*. Pel seu interès, sintetitzem la llista en els vint-i-cinc punts següents:

1. Els educadors de tots els nivells necessiten planificar l'ajuda que han de proporcionar a l'alumnat en el seu desenvolupament. Alguns aspectes importants són les habilitats de vida, les competències socials, la promoció de la salut, la prevenció de problemes, les habilitats d'afrontament, el suport en les transicions i les crisis, etc.
2. Els esforços positius pel desenvolupament de les competències socials i emocionals es relacionen amb les habilitats d'afrontament.
3. El SEL promou actituds prosocials i valors sobre el jo, els altres i el treball.

4. Les competències socials i emocionals han de desenvolupar-se des de l'educació preescolar fins a la secundària, a través d'una combinació d'educació formal, integració curricular i educació informal.

5. El SEL implica els estudiants com a agents actius al crear un clima de classe positiu, on prosperen la responsabilitat, la cura, la confiança i el compromís d'aprendre.

6. Els objectius acadèmics i el SEL estan unificats en un marc comprensiu.

7. El SEL utilitza una varietat d'estratègies d'ensenyament per promocionar les intel·ligències múltiples.

8. La repetició i la pràctica són vitals per integrar cognició, emoció i comportament.

9. Cal potenciar la transferència del SEL a la vida quotidiana. La vida escolar ofereix moltes oportunitats per posar-lo en pràctica.

10. La integració del SEL amb les matèries acadèmiques tradicionals potencia l'aprenentatge en ambdues àrees.

11. El SEL ha d'adaptar-se a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

12. La coordinació entre el SEL i altres serveis ha de crear un sistema integrat i efectiu.

13. La formació i el desenvolupament professional del professorat és essencial.

14. La col·laboració entre l'escola i la família és molt important.

15. El SEL ha de buscar suports i recolzaments socials del districte per augmentar l'eficiència.

16. La implicació de la comunitat augmenta els efectes.

17. Al dissenyar un programa, s'han de considerar les necessitats, els objectius, els interessos, les habilitats del professorat, els esforços previs, els procediments instructius, la qualitat dels materials i l'atenció a la diversitat.

18. Un programa pilot és la millor manera d'introduir el SEL.

19. El desenvolupament professional i la supervisió és important a tots els nivells.

20. El millor impacte s'aconsegueix amb programes que inclouen un ampli ventall d'habilitats de vida i àrees de prevenció i desenvolupament.

21. Cal donar un marge de temps per tal que el programa es consolidi i vagi creixent.

22. És important designar un coordinador del programa o una comissió dinamitzadora. Entre les seves funcions, es troba la d'assegurar que el programa funcioni com està previst i connectar el programa amb la comunitat.

23. La implicació de la comunitat s'estimula mitjançant l'ús de portafolis, exposicions, activitats de portes obertes, fires, presentacions, butlletins, circulars, mitjans de comunicació, internet, missatges per correu electrònic, etc. En qualsevol moment, s'ha d'animar a la implicació i al compromís de la comunitat. La intenció és connectar el programa amb la comunitat i implicar la comunitat en el programa i, així, potenciar-ne l'eficiència.

24. El programa s'ha d'avaluar a través de procediments sistemàtics, que utilitzen molts indicadors diferents.

25. La persistència i el compromís són essencials per tal de superar les dificultats.

#### 6.4. ELS OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Els objectius generals de l'educació emocional es poden resumir de la manera següent:

- a) adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions;
- b) identificar les emocions dels altres;
- c) desenvolupar l'habilitat de regular les pròpies emocions;
- d) prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives;
- e) desenvolupar l'habilitat de generar emocions positives;
- f) desenvolupar més competència emocional;
- g) desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se;
- h) adoptar una actitud positiva davant la vida, i
- i) aprendre a fluir.

#### 6.5. ELS CONTINGUTS DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Els continguts de l'educació emocional es deriven del marc teòric, però poden variar segons els destinataris —el nivell educatiu, els coneixements previs, la maduresa personal, etc. Podem distingir entre un programa de formació de professors i un programa dirigit a l'alumnat. Però, en general, els continguts fan referència als temes següents.

En primer lloc, es tracta de dominar el *marc conceptual de les emocions*, que inclou el concepte d'emoció, els fenòmens afectius —l'emoció, el sentiment, l'afecte, l'estat d'ànim, les perturbacions emocionals, etc.—, els tipus d'emocions —les emocions positives i les negatives, les bàsiques i les derivades, les

ambigües, les estètiques, etc. Conèixer les característiques —les causes, la predisposició a l'acció, les estratègies de regulació, les competències d'afrontament, etc.—, de les emocions principals: la por, la ira, l'ansietat, la tristesa, la vergonya, l'aversion, l'alegria, l'amor, l'humor, la felicitat, etc.

En segon lloc, les *bases teòriques*, que inclouen una revisió de síntesi de les principals teories sobre les emocions —Darwin, W. James, Cannon, Arnold, Lazarus, etc. És important introduir els coneixements essencials sobre el *cervell emocional* i fer referència, especialment, als centres de processament de les emocions. Les recents aportacions de la neurociència són de gran interès. La teràpia emocional, en les seves diverses formes, ha aportat solidesa a la teoria i, al mateix temps, ha aportat exercicis i estratègies que es poden utilitzar no només en el model clínic, sinó també en l'educació emocional de manera preventiva. Si es vol donar un pas endavant, s'han d'adquirir els coneixements sobre les relacions entre l'*emoció* i la *salut*. Aquests coneixements són eminentment teòrics i, per tant, poden tenir poca incidència a la pràctica. Per aquest motiu, segons els propòsits del curs, el temps disponible i els interessos dels participants, aquesta part tan teòrica es pot reduir al mínim o, fins i tot, suprimir-la.

Amb la intenció de passar de la teoria a la pràctica, s'ha d'analitzar la *teoria de les intel·ligències múltiples* de Gardner per considerar, a continuació, la *intel·ligència emocional*, proposada per Salovey i Mayer, i difosa per Goleman. De tot això, se'n deriven algunes activitats que tenen l'objectiu de potenciar el desenvolupament emocional; aquestes activitats fonamentalment giren al voltant de les següents competències.

Primerament, la *consciència emocional*, que consisteix en conèixer les pròpies emocions i les emocions dels altres. Això s'aconsegueix a través de l'autoobservació i de l'observació del comportament de les persones que ens envolten, i suposa la comprensió de la diferència entre els pensaments, les accions i les emocions; la comprensió de les causes i les conseqüències de les emocions; l'avaluació de la intensitat de les emocions; i el reconeixement i la utilització del llenguatge de les emocions, tant en la comunicació verbal com en la no verbal.

Per altra banda, la *regulació de les emocions* probablement és l'element essencial de l'educació emocional. Convé no confondre la regulació —i altres termes afins com el control o el maneig de les emocions— amb la repressió. La tolerància a la frustració, el maneig de la ira, la capacitat per ajornar les gratificacions, les habilitats d'afrontament a situacions de risc —la inducció al consum de drogues, la violència, etc.—, el desenvolupament de l'empatia, etc., són components importants de l'habilitat d'autoregulació. Algunes tècniques concretes són el diàleg intern, el control de l'estrès —la relaxació, la meditació o la respiració—, les

autoafirmacions positives, l'assertivitat, la reestructuració cognitiva, la imaginació emotiva, l'atribució causal, etc.

La *motivació* està íntimament relacionada amb l'emoció. La paraula *motivació* prové de l'arrel llatina *movere* ('moure'), igual que *emoció* prové de *ex-movere* ('moure cap a fora'). La porta de la motivació s'ha de buscar a través de l'emoció. A través d'aquesta via, es pot arribar a l'*automotivació*, que se situa en l'extrem oposat de l'avorriment, i que obre un camí cap a l'activitat productiva per voluntat pròpia i autonomia personal. Aquest és un dels reptes de futur de l'educació.

Les *habilitats socioemocionals* constitueixen un conjunt de competències que faciliten les relacions interpersonals. Les relacions socials estan entreteixides d'emocions. L'escolta i la capacitat d'empatia obren la porta a actituds pro-socials situades a les antípodes d'actituds racistes, xenòfobes o masclistes, que provoquen tants problemes socials. Aquestes competències socials predisposen la constitució d'un clima social favorable al treball en grup, productiu i satisfactori.

Les relacions entre l'emoció i el *benestar subjectiu* acostumen a ser, d'acord amb la nostra experiència, de gran interès pels participants. Això comporta delimitar el benestar subjectiu i els factors que l'afavoreixen o que el dificulten. La reflexió sobre aquests temes duu a la confluència entre el benestar i la felicitat, on estar sense fer res no és propi, sinó implicar-se en algun tipus d'activitat.

El concepte de *fluir* (*flow*), entès com una experiència òptima, d'acord amb Csikszentmihalyi (1998), completa el tema sobre el benestar. Les condicions del flux ofereixen un marc de suggerències per a l'acció, que es poden aplicar al cos, al pensament, al treball, a les relacions socials, etc. El repte és aprendre a fluir.

Com ja hem insistit, l'avaluació és un aspecte intrínsec del programa. Per tant, donar a conèixer els instruments per a l'*avaluació de les emocions* és important en la formació del professorat.

Les *aplicacions de l'educació emocional* es poden deixar sentir a l'educació infantil, la primària i la secundària; en alguns aspectes com la indisciplina, la violència, l'atur o les conductes de risc —les drogues, la sida, la conducció temerària, etc.

Les tècniques i les competències emocionals tenen moltes aplicacions diferents: la comunicació efectiva i afectiva, la resolució de conflictes, la presa de decisions, la prevenció inespecífica —el consum de drogues, la sida, la violència, l'anorèxia, els intents de suïcidi, etc. En darrer terme, es tracta de desenvolupar l'autoestima, amb expectatives realistes sobre la mateixa persona; i desenvolupar la capacitat de fluir i la capacitat d'adoptar una actitud positiva da-

vant la vida. Tot això és per tal de possibilitar un benestar subjectiu millor que, a la vegada, comporta un benestar social millor.

Els temes poden tenir diversos nivells d'aprofundiment segons els cursos i els cicles educatius. En aquests moments, el GROU està implicat, entre d'altres treballs, en l'elaboració d'activitats per als diferents nivells educatius —l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària obligatòria, l'educació secundària postobligatòria i l'educació universitària— i, fins i tot, per a l'etapa adulta i el món de l'empresa.

## 7. RESUM I CONCLUSIONS

Hi ha un ventall de comportaments de risc que tenen en comú dificultats emocionals. Una educació que vulgui preparar per a la vida ha d'atendre el desenvolupament de les competències socioemocionals, enteses com a competències bàsiques per a la vida. L'educació emocional és una proposta en aquest sentit. S'han presentat els objectius i els continguts de l'educació emocional. La intenció és que es posin en marxa experiències d'educació emocional a partir de l'educació infantil fins a la secundària postobligatòria; i, fins i tot, durant la vida adulta; de fet, l'educació emocional adopta un enfocament del cicle vital, que s'allarga durant tota la vida. L'avaluació d'aquestes experiències ha de servir per millorar la pràctica educativa.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, M. (coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- BISQUERRA, Rafael (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- COHEN, J. (1999a). «Social and Emotional Learning Past and Present: A Psychoeducational Dialogue». A: COHEN, J. (ed.). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nova York: Teachers College, Columbia University, p. 3-23.
- (1999b). «Learning about Social and Emotional Learning: Current Themes and Future Directions». A: COHEN, J. (ed.). *Educating Minds and Hearts: Social Emotional*



- Learning and the Passage into Adolescence*. Nova York: Teachers College, Columbia University, p. 184-190.
- (ed.) (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nova York: Teachers College, Columbia University.
- COWEN, E. L. (1998). «Changing concepts of prevention in mental health». A: *Journal of Mental Health*, 7, p. 451-461.
- DALGLEISH, T.; POWER, M. (eds.) (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Nova York: Wiley.
- DELORS, J. [et al.] (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DOMÈNECH-LLABERIA, E. (1997). «Epidemiología de la depresión y características especiales en la adolescencia». A: MARDOMINGO, M. J. *Estados depresivos en la adolescencia*, II *Jornadas de Psiquiatría del Niño y del Adolescente*.
- DURLAK, J. A. (1998). «Why program implementation is important». A: *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17, p. 5-18.
- (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- (1998). «Common risk and protective factors in successful prevention programs». A: *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, p. 512-520.
- DURLAK, J. A.; WELLS, A. M. (1997). «Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review». A: *American Journal of Community Psychology*, 25, p. 115-152.
- ELIAS, M. J.; TOBIAS, S. E.; FRIEDLANDER, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nova York: Harmony Books.
- (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- ELIAS, M. [et al.] (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- GARDNER, H. (1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Nova York: Basic Books.
- (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nova York: Basic Books.
- (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nova York: Bantam Books. [Traducció castellana: GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. 15a edició. Barcelona: Kairós]
- (1999). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GRACZYK, P. A. [et al.] (2000). «Toward a future vision of implementation». A: WEISSBERG, R. P. *Multiple perspectives on the implementation of school-based prevention programs. Symposium to be presented at the annual meeting of the American Psychological Association*. Washington.
- (2000). «The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs». A: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (1), p. 3-6.
- (2000). «Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs». A: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 391-410.
- GRACZYK, P. A.; WHOLEBEN, B. M. (1999). *Selecting programs to promote students emotional wellness and social competence*. Rockford: Illinois School Psychologists Association. [Text presentat a la conferència anual de la Illinois School Psychologists Association]
- GRACZYK, P. A.; PAYTON, J. W.; WEISSBERG, R. P. (1999). *Selecting an effective social and emotional learning program*. Chicago. [Text presentat a la Conference on Substance Abuse Prevention]
- HURRELMANN, K. (1997). «Prevención en la adolescencia». A: BUELA-CASAL, G.; FERNÁNDEZ-RÍOS, L.; CARRASCO, T. J. *Psicología preventiva*. Madrid: Pirámide, p. 105-116.
- MATTEWS, G. (ed.) (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Amsterdam: Elsevier.
- MAYER, J. D. [et al.] (1990). «Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence». A: *Journal of Personality Assessment*, 54, p. 772-781.
- (1990). «Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence». A: *Journal of Personality Assessment*, 64, p. 772-781.
- (1993). «The intelligence of emotional intelligence». A: *Intelligence*, 17, p. 433-442.
- (1996). «Emotional intelligence and the identification of emotion». A: *Intelligence*, 22, p. 89-113.
- (1997). *The Emotional IQ Test*. Needham: Virtual Knowledge. [CD-ROM]

- (1997). «What is Emotional Intelligence?». A: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (ed.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nova York: Basic Books, p. 3-31.
- (1999). «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence». A: *Intelligence*, 27, p. 267-298.
- (1999). *MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- (1999). *Working Manual for MSCEIT (Research Version 1.1)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- (2000). «Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales» A: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 320-342.
- (2000). Emotional Intelligence. A: R. J. STERNBERG (2000). *Handbook of Intelligence*. Nova York: Cambridge University Press, p. 396-420.
- (2000). «Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability». A: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 92-117.
- (2000). «Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?». A: *Educational Psychology Review*, 12, p. 163-183.
- (2001). «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence». A: *Intelligence*, 29.
- MÉNDEZ, F. X. (1998). *El niño que no sonríe: Estrategias para superar la tristeza y la depresión infantil*. Madrid: Pirámide.
- PASCUAL, V.; CUADRADO, M. (coord.) (2001). *Educación emocional: Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- PAYTON, J. W. [et al.] (2000a). *Selecting an exemplary social and emotional learning program*. Nova Orleans: Association for Supervision and Curriculum Development. [Text presentat a l'Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development]
- (2000). «Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth». A: *Journal of School Health*, 70, 5, p. 179-185.
- (2001). *Introducing a New Educator's Guide to Programs that Promote Students Social and Emotional Learning*. Boston: Association for Supervision and Curriculum Development. [Text presentat a l'Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development]
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle: Toronto: Berna: Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.

- SAARNI, C. (1997). «Emotional competence and self regulation in childhood». A: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. *Emotional development and emotional intelligence*. Nova York: Basic Books, p. 35-66.
- (1998). «Emotional competence: How emotions and relationships become integrated». A: THOMPSON, R. A. (ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 36. Lincoln: University of Nebraska Press, p. 115-182. [Reproduït a: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. *Emotional development and emotional intelligence*. Nova York: Basic Books]
- (1999). *The development of emotional competence*. Nova York: Guilford.
- (2000). «Emotional Competence. A Developmental Perspective». A: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. (ed.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 68-91.
- SAARNI, C.; MUMME, D. L.; CAMPOS, J. J. (1998). «Emotional development: action, communication, and understanding». A: DAMON, W.; EISENBERG, N. (ed.). *Handbook of child psychology*. Vol 3: *Social, emotional, and personality development*. 5a edició. Nova York: Wiley & Sons, p. 237-310.
- SALOVEY, P. [et al.] (1990). «Emotional Intelligence». A: *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, p. 185-211.
- (1995). «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale». A: PENNEBAKER, J. W. (ed.). *Emotion, disclosure, and health*. Washington: American Psychological Association, p. 135-154.
- (ed.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nova York: Basic Books.
- (1999). «Current directions in emotional intelligence research». [En premsa]
- SCALES, P. C.; LEFFERT, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.
- SOBRADO, L.; OCAMPO, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- UNITED STATES CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (1999). *Ten leading causes of death by age group, 1993-1995* [en línia]. <<http://www.cdc.gov/ncipc/osp/leadcaus/chrtrqpg.htm>>
- YOUTH RISK BEHAVIOR SURVEILLANCE SYSTEM (YRBSS) (2002). *Youth Risk Behavior Surveillance System* [en línia]. <<http://www.cdc.gov/nccdphp/dash/yrbs/>>

## EDUCAR LES EMOCIONS DELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ

Eva Bach i Cobacho

L'interès pel desenvolupament emocional i per l'educació de les emocions neix d'una *preocupació ben segur compartida per tots els professionals de l'educació que ens hem especialitzat en aquest camp*. L'afany de la pedagogia, el de les ciències de l'educació en general, i el de moltes altres branques de les humanitats per convertir-se en ciència, *ha deixat fora de l'educació* —en el sentit més ampli del terme—, podríem dir que, com a mínim, a la meitat de la persona, i encara ens quedariem curts. El que hem deixat fora és ni més ni menys *l'eix vertebrador de totes les dimensions del desenvolupament integral de la persona*.

Tant en la vida de cada dia com en els diversos contextos educatius, convé contemplar i incorporar formalment la dimensió afectivoemocional. *Si no contemplem formalment un espai i un temps* per al desenvolupament d'aquesta dimensió i la incorporem a tots els àmbits de desenvolupament i socialització de la persona, començant per la família i acabant per la pròpia universitat i el món laboral, *el fracàs serà força més que escolar, serà personal i vital*.

Hi ha una preocupació, però, tan o més gran que aquesta, que també m'agradaria que fos compartida o, si més no, que cada vegada ho vagi sent més.

Tant la majoria d'adults com de professionals de diversos sectors, i els de l'educació més especialment, *donem per sobreentès que les emocions que hem d'educar són les dels alumnes*. Encara que estem disposats a admetre que nosaltres necessitem rebre alguna mena de formació o preparació prèvia, entenem aquesta des del nostre paper d'intermediaris o transmissors únicament, i no des de la necessitat que cada ésser humà tè d'estructurar les seves dimensions personals al llarg de tota la vida.

Donem per suposat que l'educació és per als alumnes i, per tant, l'objectiu —a vegades fins i tot l'obsessió—, dels professionals de l'educació és elaborar

programes per als alumnes o aconseguir programes per als alumnes —si els trobem fets millor encara—, en aquest cas que ens ocupa, programes per educar les emocions dels alumnes en les edats, les etapes i els nivells educatius en què estem treballant.

L'inconvenient que aquesta visió restringida de l'educació comporta va més enllà de la difícil aplicabilitat i eficàcia de programes que no han estat elaborats tenint en compte les característiques específiques i singulars de cada context. El problema principal és que estableix —per a l'alumnat— un marc de referència en què els valors predominants són, moltes vegades, els contraris dels que la majoria del professorat voldria desenvolupar en els infants i els joves.

Malauradament, *la concepció jeràrquica i unidireccional de l'educació és encara la que predomina*. Potser conceptualment, com a plantejament teòric, hi ha molts educadors que postulem que no ha de ser així i que entenem la relació educativa com un intercanvi, més encara, com un procés de creixement simultani en què els rols docent-discent no són rígids ni immutables, sinó que en determinats moments en què entren en joc les dimensions personals es desdibuixen o s'esborren. Però, a l'hora de la veritat, a la pràctica, els hàbits, les actituds, les accions concretes, els missatges verbals, els tons de veu, la distribució i la col·locació a l'espai, la pròpia metodologia i els plantejaments didàctics, responen generalment a aquesta perspectiva lineal i jeràrquica que va d'aquell que educa al que s'ha d'educar, del que ensenya al que aprèn, del que sap al que no sap, del que té la veritat al que no la té, del que ja ho té tot fet al que encara ho té tot per fer, etc.

Els adults en general, i el professionals de l'educació en particular, tenim *una visió de nosaltres mateixos com a persones acabades, amb un procés de creixement personal clos*. Les bases de la nostra personalitat i el nostre tarannà són el que són i que no ens ho toquin. *Canviar jo? Jo sóc així, sempre he sigut així, no puc evitar-ho*, i a qui no li agradi ja sabem què li toca!

*L'experiència continuada d'uns quants anys en formació permanent* de professorat —també, de pares i mares (si bé els pares són figures d'un altre paner)—, em deixa ben palesa *la resistència d'una part considerable del professorat al canvi*. Una resistència, en molts casos, fèrria.

No voldria desanimar ningú. Crec en l'ésser humà i en la capacitat que aquest té de superar-se i vèncer obstacles i contratemps que, a vegades, poden semblar insalvables. Sense aquesta confiança com a base i estímul, difícilment podrem avançar. Però, convé que siguem realistes; proposar i introduir un canvi de creences o paradigma no és i no serà gens fàcil. Entre altres raons, perquè per acceptar-lo fa falta un estat de maduresa emocional, d'equilibri i d'il·lusió, de què precisament estan mancats un nombre considerable d'educadors en aquests

moments. Els que més ho necessiten són, precisament, els que més s'hi oposen i més reticències —latents o patents— manifesten. I pel que fa als que per principi i per disposició personal s'hi mostren favorables —o, com a mínim, no són tossuts—, és relativament fàcil que la inèrcia de tants anys de funcionar d'una altra manera s'acabi imposant sobre els seus propòsits.

Hi ha professionals de l'educació que es queixen contínuament: *no sé pas on anirem a parar, això cada cop és pitjor, els nanos no estan gens motivats, els pares no s'impliquen prou, l'Administració no es preocupa de nosaltres com caldria*, etc. Amb algunes coses, tenen raó, i és una responsabilitat compartida fer tot el que estigui a les nostres mans per col·laborar amb els professionals de l'educació, mirar de posar-nos en el seu lloc, entendre les seves necessitats i les seves preocupacions, reconèixer la importància de la seva tasca i contribuir a augmentar la consideració social d'una professió que mai no ha estat suficientment prestigiada.

Però, la situació és més complexa del que sembla, i si bé hem d'entendre i acceptar que els professionals de l'educació se sentin a vegades impotents o desanimats per no rebre la col·laboració i el suport que la tasca que porten a terme requereix, centrar-nos en les circumstàncies externes que dificulten la seva tasca no ens condueix al canvi d'òptica que considero necessari perquè l'educació de les emocions no es limiti a ser una moda, sinó que comporti una nova renovació pedagògica.

Quan hi ha coses de l'entorn que no ens agraden, és normal que vulguem canviar-les i que siguin d'una altra manera, però —com bé sabem—, no sempre podem realitzar aquests canvis. *Les úniques coses que podem canviar són aquelles que estan a les nostres mans i que depenen només de nosaltres mateixos*. Moltes que tenen relació amb les emocions, els sentiments, els estats d'ànim, les necessitats, els principis o els valors, són d'aquesta mena.

Com bé deia A. de Mello, no aconseguirem *encatificar* el món, però sí que podem calçar-nos unes sabatilles per caminar millor. Hi ha situacions que per molt que ens desagradin, difícilment les podrem canviar o, si més no, no resultarà fàcil que arribin a ser d'una altra manera. No podem solucionar tots els problemes que tenim ni fer que totes les coses del nostre voltant funcionin com nosaltres voldríem, però entre les responsabilitats que cadascun de nosaltres hem d'assumir, hi ha la *d'aprendre a conèixer i regular els nostres estats d'ànim davant d'aquelles situacions que normalment ens causen perturbacions prou importants com per malmetre la qualitat de la nostra vida i les nostres relacions*.

Aquest aspecte del desenvolupament emocional és cabdal davant d'aquelles situacions que se'ns escapen de les mans i que, ens hi posem com ens hi posem, no hi podem fer res perquè siguin d'una altra manera. En aquest cas, no podem

fer res més que acceptar-les, que vol dir *aprendre a conviure-hi sense que ens causin un malestar o un trastorn excessiu*.

En certa manera, podríem apel·lar a una expressió que diu «Si un problema té solució, per què te'n preocupes? Si no en té, per què te'n preocupes?». Però alerta, perquè no voldria que s'entengués que hem d'aconseguir que no ens preocupi res, que hem d'esborrar o eliminar la preocupació del nostre registre d'emocions. Atesa la funció informativa, energetitzadora i adaptativa que té tota emoció, *reduir el ventall emocional de la persona seria empobridor i desencertat*. Hi ha moltes coses que a vegades són d'una manera i, a vegades, d'una altra, i la preocupació és una d'aquestes coses. La preocupació a vegades pot ser bona i altres vegades pot no ser-ho. A vegades, preocupar-se ajuda a protegir-se o a trobar la solució, i a vegades impedeix trobar-la. La persona emocionalment intel·ligent hauria de posar el punt de mira en la primera d'aquestes opcions. A vegades, tot i la preocupació, pot ser que no es trobi la solució, però la preocupació pot posar en contacte amb les limitacions i ajudar a acceptar-les i a humanitzar-nos quan no hi ha solució o aquesta no està a les nostres mans.

En determinats moments, el professorat hauria de plantejar-se l'educació de les emocions com aquest «calçar-se unes sabatilles», a què feia referència més amunt. En certes ocasions, animo els professors a emprendre aquest camí de desenvolupament i estructuració personal, ja no només per estar en condicions anímiques d'implicar-se en projectes socialment transformadors —que és el que seria òptim—, sinó també perquè allò que no depèn d'ells, que no està a les seves mans, no acabi amb ells, amb la seva il·lusió per la vida, amb la seva aposta per les persones i la seva confiança en les persones. En definitiva, perquè allò que no poden arreglar per molt que s'hi esmercin, no els causi perturbacions emocionals profundes i persistents.

Molt sovint ens sentim malament perquè volem canviar coses que no estan a les nostres mans i, en canvi, no volem canviar la l'única cosa que realment podem canviar, que són les nostres pròpies actituds i reaccions. Que ho puguem canviar no vol dir que no sigui difícil fer-ho, però també podem assegurar que es tracta d'un procés que comporta satisfaccions que compensen de bon tros les males estones que puguem passar.

Una vegada més caldria recalcar que parlar d'un procés difícil —i, també, hauria d'afegir llarg i, en alguns moments, dur—, no hauria de tenir efectes dissuasius, sinó simplement aportar un punt de realisme. No podem pretendre canviar, de la nit al dia i sense esforç, hàbits que tenim molt consolidats; no podem canviar en un dia el que fa vint anys o trenta, o més, que estem fent.

No deixa de ser curiosa la nostra resistència al canvi davant d'algunes circumstàncies socials i situacions personals molt comunes en el nostre context ac-



tual. Si se'm permeten uns instants d'ironia, hem de fer programes per als alumnes perquè són els alumnes els que estan *tarats* i, a més a més, són *agressius* i *perillosos*, i molts una colla de *frescos*; per tant, són ells els que han de canviar.

Nosaltres, en canvi, resulta que sovint estem *histèrics* o perdem els nervis amb facilitat, hem perdut la il·lusió, veiem un alumne com un enemic o com una font de conflictes, estem cavil·lant com ho podríem fer per demanar la baixa o estem esperant amb candeletes jubilar-nos, o anem comprant setmana rere setmana *el cuponazo* a veure si ens toca ja d'una vegada, ens atipem d'ansiolítics; però, nosaltres no hem de canviar. Ja tenim el títol, la llicenciatura, la plaça, el contracte indefinit, el doctorat, la càtedra, el que sigui; ja fem prou, ja hem fet prou, que no ens demanin més. Saben què vol dir això? Que ens considerem acabats. Que parlem d'educació permanent, però resulta que nosaltres ens vam plantejar les coses un dia —potser, fins i tot, per atzar—, i no estem disposats a revisar-les ni a tornar-nos-les a plantejar.

Em referia al començar aquestes línies a l'obsessió per fer programes per als alumnes. La meva preocupació —a estones també la meva obsessió—, és com fer un programa per al programador. O millor encara, *com hauria de ser un programa perquè el programador s'adoni que el primer objectiu que ha de programar és el seu propi canvi*, un canvi que ha de sorgir de *la revisió sistemàtica i continuada de les seves pròpies actituds, dels seus estats d'ànim i de la seva visió de la vida i de l'educació*.

És ben lícit que un professional de l'educació es queixi ocasionalment, puntualment, de determinats comportament dels alumnes, de determinades situacions que li toca viure i, fins i tot, de determinats alumnes.

No és lícit, en canvi, *no és símptoma de maduresa emocional*, que la queixa, la ira, la impotència, la frustració, el descontentament, el desànim, la indignació contra els alumnes, contra els pares, contra l'Administració o contra qui sigui, esdevinguin la postura educativa i la postura vital d'un professional de l'educació. Qui es trobi en aquest cas no hauria d'estar al càrrec de l'educació d'un grup d'infants o joves mentre no recuperés un estat d'ànim més propici.

Mirat des del prisma de la maduresa emocional, no resulta vàlid que un professional de l'educació es queixi contínuament dels seus alumnes i manifesti sistemàticament i dogmàticament que els nois i les noies no tenen il·lusió per res. El que sí és indicatiu d'una maduresa emocional suficient i, per tant, penso que hauríem d'afavorir i potenciar, és que sigui capaç de preguntar-se el següent:

- a) *Realment*, jo els transmeto il·lusió?
- b) I com hauria de fer-ho per transmetre-la, o per transmetre-la amb més força i credibilitat?

La resposta potser és òbvia. Només si la sento, la podré transmetre. És cert. Però, no és suficient. Ensenyar no és una festa particular d'un professor enamorat de la seva matèria. *Estem parlant d'il·lusió per la vida i d'il·lusió —més encara, d'estimació— per les persones.* Estem parlant de sumar la dimensió emocional i l'afectiva. Estem dient que emocions i afectivitat van agafades de la mà.

El que proposem és *anar un xic més enllà del coneixement i la regulació de les pròpies emocions i, fins i tot, de l'empatia* o la sintonia amb les emocions dels altres. Jo puc empatitzar amb allò que sent una altra persona. *M'imagino com et sents. T'entenc, perfectament.* I què? Després puc sortir per la porta i no preocupar-me ni recordar-me mai més d'aquesta persona. I el més greu d'això és que, a vegades, ho fem amb persones properes a nosaltres.

*En la relació educativa, la falta de sintonia afectivoemocional no és menys habitual i produeix efectes perjudicials dels que moltes vegades no en som prou conscients.* Com pot pretendre —per exemple— eradicar l'agressivitat aquell que és constantment o sistemàticament agressiu amb la desconsideració o el menyspreu apriorístics de l'alumne, amb la humiliació, l'ofensa sistemàtica, el sarcasme, la ironia, el cinisme, la desqualificació, el dogmatisme, l'autoritarisme, l'amenaça, el càstig, la censura, la negació o l'anul·lació constant de la singularitat? Com pot aconseguir que els alumnes no siguin agressius aquell que és constantment agressiu amb la paraula, amb els missatges que dona a l'alumne? O aquell que és agressiu amb una mirada de desconfiança o humiliació, o tan sols amb el pensament intern?

Com a professionals de l'educació, ben segur que demanem als alumnes uns valors, una consideració, etc. La primera pregunta que cal que ens fem és «La tinc jo amb ells?».

a) Quins valors m'importen a la vida?

b) I aquests valors, jo els transmeto realment amb la meua actitud i postura vital?

*El sol fet de ser capaç de formular-se serenament aquests interrogants és indicatiu d'una maduresa emocional considerable per part dels professionals de l'educació.* Darrere de preguntes com aquestes, serenament i responsablement formulades, hi ha una voluntat de consciència i coneixement d'un mateix, així com una certa capacitat de no deixar-se endur sistemàticament per emocions puntuals, que són ben lícites i que, per tant, s'han d'expressar, però que alhora convé que trobem la manera de superar.

*Hem de distingir entre una irritació momentània, relacionada amb un fet puntual i, per tant, passatgera, i una irritació permanent, que acaba per conver-*

tir-se en un tret de la personalitat i condiona una manera de veure la vida i, en conseqüència, d'articular la relació educativa.

La primera d'aquestes dues, la irritació —o desànim o preocupació— pasatgera, la podem considerar absolutament normal i, des del punt de vista de la maduresa emocional, és fins i tot desitjable que s'expressi, i no només això, sinó que a més a més és necessari que la pròpia formació es concebi de manera que faciliti la presa de consciència de les dimensions emocionals i afectives del professorat, així com l'expressió de les emocions i els estats d'ànim que s'experimenten —tant en l'exercici de la docència com en la vida—, com úniques formes possibles d'afavorir i facilitar la integració de tot allò que en un moment determinat els supera.

La segona, la irritació —o desànim o preocupació— persistent, ja no és adaptativa com l'anterior, sinó que accentua i augmenta progressivament el malestar i resulta perjudicial per a un mateix i per als altres. En el pla educatiu es tradueix, inevitablement, en una actitud desconsiderada i hostil cap a l'alumnat.

En síntesi, podem dir que *és necessari educar la capacitat d'expressar cada emoció en el moment oportú i de la manera que, a cada persona, li resulti més apropiada per reduir la tensió, restablir la calma i afavorir-ne la integració*. Només expressant les emocions que s'experimenten a partir d'estratègies de regulació emocional efectives, es pot evitar que es vagi acumulant una càrrega de negativitat que redunda en un estrès cada vegada més profund i en unes relacions amb els altres cada cop més pobres i conflictives.

Per tal que una emoció puntual no derivi a un estat d'ànim persistent i, a mig o llarg termini, acabi convertint-se en un tret de la personalitat que va minvant la il·lusió i va accentuant el malestar, *és necessari desenvolupar la competència socioemocional dels propis docents* com el primer pas de qualsevol proposta d'intervenció.

Madurar emocionalment consisteix en aprendre a manejar-se amb les pròpies emocions i assumir-ne la nostra part de responsabilitat, de manera que aquestes es converteixin en fonts d'informació sobre nosaltres mateixos i, a la vegada, en estímuls que ens impulsen cap a formes d'actuació cada vegada més adaptades i satisfactòries.

No expressar els sentiments propis resulta tan disfuncional o perjudicial com incórrer a l'expressió desmesurada d'aquests. Un desenvolupament emocional harmònic i sa implica buscar el punt d'equilibri personal entre ambdós extrems, a fi de trobar-nos en la disposició anímica adequada per gaudir de la vida i les relacions, i realitzar aportacions que contribueixin a la millora de l'entorn.

Una de les causes més rellevants, i a vegades última, de l'estrès que pateix un número cada vegada més elevat de docents, i que impossibilita el seu benes-

tar personal i la seva contribució a la bona marxa de l'educació, és moltes vegades la mala gestió afectiva i emocional. D'aquí ve que el desenvolupament i l'aplicació de projectes i programes encaminats a potenciar la competència emocional del professorat sigui, en aquests moments, una necessitat de primer ordre. Quan parlem de desenvolupament emocional, hem d'incloure primer de tot el desenvolupament emocional dels professionals de l'educació.

Això significa força més que una educació de les emocions, suposa força més que aprendre una sèrie de tècniques de regulació emocional —relaxació, reestructuració cognitiva, catarsi, etc.—, per afrontar els esdeveniments quotidians i de la vida en general. Suposa adquirir una maduresa emocional per poder implicar-se en la transformació social a partir de grups en què la persona se senti acceptada, valorada i útil. Suposa, per tant, admetre *la necessitat essencial que tot ésser humà té de ser estimat, que comporta ineludiblement la d'aprendre a estimar, la d'aprendre a sentir i a manifestar estimació*, perquè si jo necessito a l'altre, l'altre em necessita a mi.

Entenem per *afectivitat* la manera que té cada persona de relacionar-se amb l'entorn i entenem per *afecte* la consideració de l'altre com un altre jo. Aquest es desenvolupa a partir de la sintonització amb ell des de les meves pròpies necessitats, sentiments i valors. Implica, per tant, una vinculació emocional i exigeix alhora un compromís. Si la vinculació no desemboca en un compromís, que és la concreció de la responsabilitat envers l'altre, podríem parlar d'empatia, o de simpatia, però no d'afecte pròpiament dit.

Educar-nos emocionalment com a professionals de l'educació significa *estar disposats a canviar tot el que calgui canviar en nosaltres*, per tenir *una visió de la vida, de l'ésser humà*, i en conseqüència de l'educació, *que tingui en compte la confiança, la il·lusió, la calidesa, la tendresa en la relació amb l'altre*, en definitiva, *l'estimació*.

Totes les persones que ens dediquem a l'educació i també les que tenen previst dedicar-s'hi en un futur proper o llunyà, han de saber que la seva pròpia estructuració personal és imprescindible perquè tots els aspectes que configuren la seva dimensió personal —no només professional— afecten l'alumne. *No hi ha un canvi possible en l'alumnat que no passi per un canvi simultani en el professorat*. Destaco *simultani* perquè dir previ no seria del tot coherent amb el que hem estat exposant fins ara. Per posar-nos davant de l'alumne no podem esperar a estar *acabats*, hem d'abandonar aquesta idea que els adults —i, en aquest cas concret, els professionals de l'educació— hi ha un algun dia que hem finalitzat d'una manera definitiva el nostre procés de canvi i evolució o maduresa personal.

*El canvi que proposem ha d'anar en la línia de la calidesa i/o la tendresa*, i aquestes convé dir que no són incompatibles amb l'exercici de l'autoritat que

l'educació requereix perquè el nen creixi amb uns límits i uns referents que li ofereixin seguretat.

Educar-nos emocionalment com a professionals de l'educació suposa *unir emocions i afectivitat, amor i pedagogia*. Significa cultivar i alimentar un desig profund de retrobament amb un mateix i amb l'altre a través d'una vinculació emocional i afectiva que faci possible viure compartint, gaudint el màxim possible de la vida i les relacions, i participant conjuntament en projectes personalment i socialment transformadors.

Sentiments d'indignació, impotència, frustració, desànim, indignació, etc., tots en tenim a vegades. Recuperar les emocions vol dir admetre que això passa. No cal que ho continuem amagant ni dissimulant. Les persones ens enfadem, les persones ens desanimem. Recuperar les emocions vol dir aprendre a admetre-ho i, alhora, a integrar-ho de la manera més adaptativa i constructiva possible. Vol dir, a més a més, que reconeixem que no és fàcil reconèixer-ho, que no és fàcil admetre-ho, ni molt menys aprendre a manejar-ho bé. Vol dir, a més a més, que hem d'aprendre a expressar-ho i a alliberar la tensió i el malestar que determinats sentiments a vegades ens provoquen.

*En el perquè de tot això, hi ha la clau de l'educació de les emocions.* Podem dir que hem d'educar les emocions per sentir-nos més bé, podem dir que és per prevenir conflictes, podem dir que és per no tirar per terra oportunitats deixant-nos portar pels estats d'ànim temporals; però, el perquè que més m'agrada és un altre perquè...

El perquè més important és que si tots aquests sentiments no els expressem i s'acumulen, ens fan tant de soroll a dins, que fan impossible l'atenció i la dedicació afectiva a l'altre i ens impedeixen sumar forces —des de la calma i la calidesa—, per participar de manera fecunda en projectes comuns. En unes altres paraules, *necessitem viure i educar les emocions per poder estar afectivament disponibles per a l'altre.*

Ho hem dit ja anteriorment i ho recollim com a síntesi. Necessitem educar les emocions perquè sigui possible la tendresa, la calidesa, l'estimació i, a partir d'aquí, la dignitat, la felicitat, i la transformació personal i col·lectiva.

Per tal que el coneixement d'un mateix condueixi cap a la vinculació afectiva amb l'altre i cap al compromís amb l'entorn social, el desenvolupament emocional de la persona hauria de centrar-se en els sis aspectes següents,<sup>1</sup> que seguidament definim:

1. E. BACH i P. DARDER, *Sedueix-te per seduir*, Barcelona, Edicions 62 i Rosa Sensat, 2002.

- a) viu les teves emocions,
- b) coneix les teves emocions,
- c) regula-les i integra-les,
- d) cultiva un estil afectiu propi,
- e) conviu amb harmonia,
- f) el projecte compartit

Cada un d'aquests aspectes no ha de ser considerat independentment, ni tampoc han de ser entesos com a fases consecutives, sinó que han de ser tractats simultàniament com a elements interdependents o en contínua interacció.

Tot i destacar la importància del punt de partida —la pròpia vida— i del punt d'arribada —el projecte compartit—, cada un d'aquests sis aspectes esdevé un element imprescindible perquè la competència emocional a la qual ens hem estat referint, i que constitueix un dels factors claus del desenvolupament integral de la persona al llarg de tota la seva vida, sigui possible.

a) *Viu les teves emocions.* Primer de tot, la vida. Hi ha una cota de maduresa que només la pot donar la vida, la vida personalment viscuda, la vida imprevisible, irrepetible i singular de cada persona. D'aquí ve que pensem que l'educació no només ha de ser educació per la vida, sinó que ha de contribuir a transformar la pròpia vivència en aprenentatge. Més que viure per conèixer, hem d'aprendre a convertir la nostra vida en coneixement sobre nosaltres, sobre els altres i sobre l'entorn. Hem d'ajudar-nos a fer una interpretació madurativa, transformadora i integradora d'allò que vivim.

b) *Coneix les teves emocions.* Conèixer les emocions és força més que posar nom a allò que sento. Saber expressar amb paraules com em sento és important, però descobrir per quin motiu em sento com em sento és bàsic. Convé aprendre a precisar el sentiment, però també a analitzar-ne les causes, moltes vegades inconscients, dels meus sentiments. Convé analitzar també les necessitats i les metes satisfetes o insatisfetes que hi ha darrere, i descobrir els sentiments que experimento amb major freqüència, així com aquells que més difícils em resulten o els que més em costa menjar-me. He d'aprendre a utilitzar l'emoció com a font d'informació sobre mi i, per tant, com a recurs orientatiu i adaptatiu. Tot això és conèixer les meves emocions i conèixer-me a mi mateix a partir de les meves emocions.

c) *Regula-les i integra-les.* Normalment, ens quedem curts o ens passem de mida, no expressem el que sentim o ho expressem desmesuradament. Tant la inhibició sistemàtica com l'expressió desmesurada dels sentiments és disfuncional. Regular les emocions significa trobar el cabal ajustat d'aigua perquè no hi hagi sequera ni pateixin inundacions.

Cadascú ha de poder trobar —i retrobar tantes vegades com calgui— el seu punt personal d'equilibri. Ha de descobrir el temps —cronològic i cerebral— que necessita per recuperar l'estat d'ànim habitual quan aquest es veu alterat, i les estratègies que l'ajuden més a recuperar-lo. *Regular* és ser conscients que hi ha determinats sentiments o emocions que ens causen alguna mena de pertorbació, excitació o malestar, i que quan això ens passa és necessari expressar-lo d'unes maneres determinades per *alliberar la tensió* —sense causar grans perjudicis— i *recobrar de nou la calma*.

*Regular* és aprendre a interposar una pausa entre allò que em passa i la resposta que jo dono a allò que em passa. Aprendre a recuperar la serenor que, a vegades, perdem i a actuar des de la calma, és necessari per estar afectivament disponibles per l'altre i participar en projectes comuns.

d) *Cultiva un estil afectiu propi*. No ens fa por dir-ho: *Sense l'altre no som ningú i sense estimació no podem viure*. L'afecte sorgeix quan sóc capaç de considerar l'altre com un altre jo, quan el veig un ésser amb unes necessitats, sentiments, valors, drets, etc., semblants als meus, i això em porta a responsabilitzar-me d'ell com de mi mateix, a establir un compromís amb ell i a emprendre iniciatives amb ell.

Això que sembla tan obvi, no tothom ho té clar. L'experiència ens demostra dia rere dia que la majoria de les persones pensem que l'afecte és una cosa que es té amb els pares, els fills, els germans, la parella —si estem de sort— i, a tot estirar, amb els amics. Però, a la feina o a l'escola, no. Jo m'he d'estimar els meus companys de feina o els meus alumnes, tan rars com són? Si ens hi fixem bé, a tots ens toca sempre gent estranya i amb molts problemes. D'altra banda, a la família, l'afecte és una cosa que encara que hi sigui, acostuma a donar-se per suposada i a ser invisible. *Ja li poso el plat a taula, li dono una educació, el porto de vacances, li compro el que necessita, està clar que me l'estimo, no? A sobre, li he de dir i, a més a més, amb profusió de detalls? S'ho creurà i llavors veuràs.*

*Hem de preveure formalment un espai i un temps per aprendre a sentir i a manifestar estimació —tots (els grans, els primers)—, i hem d'aprendre a fer-ho amb el nostre estil propi, amb aquell que ens sentim més a gust. Hem d'afavorir l'esclat de paraules, silencis i accions, que consolidin vincles d'afecte i potenciïn la competència de les persones.*

Hem d'aprendre a mirar amb bons ulls a aquells que ens envolten (els fills, la parella, els alumnes, els amics, els companys de feina, etc.), a veure allò positiu que hi ha en ells; a valorar-los i a donar-los suport. *Quan la persona se sent bé amb si mateixa és quan està més ben disposada a col·laborar en el bé comú.*

*Mai la ciència havia estat tan a prop com ara de l'afectivitat, i l'educació ha d'aprofitar-ho.*

*e) Conviu amb harmonia. El contacte amb el propi món emocional és indispensable per sintonitzar amb els altres i ser capaços de conviure amb harmonia.*

Per ser capaços de conviure amb harmonia, hem d'aprendre una sèrie d'habilitats socioemocionals i assumir una sèrie de principis o valors ètics. Hem d'aprendre, per una banda, a no quedar-nos en la passivitat, a no deixar estar les coses ni fer com si no hagués passat res quan una cosa ens molesta —els problemes que no s'afronten van creixent a l'ombra i pot ser que esclatin en el moment més inesperat. Per l'altra, hem d'aprendre a no caure en l'agressivitat. La majoria de nosaltres som força més agressius del que ens pensem. Potser, no agredim els altres físicament, però al llarg del dia és molt probable que, fins i tot sense adonar-nos-en, manifestem diverses conductes agressives. Són conductes que, com hem dit anteriorment, a vegades es concreten en paraules o expressions verbals i, altres vegades, en mirades o pensaments interns, igualment nocius.

Per aprendre a conviure amb harmonia també cal valorar la dignitat de la vida en totes les seves manifestacions i nivells d'evolució —la consideració i l'estimació per tots els éssers vius, sigui quin sigui el seu nivell maduratiu i el seu l'estadi d'evolució.

*f) El projecte compartit. Hem d'educar les emocions perquè les relacions entre les persones arribin a ser més càlides i, alhora, més fecundes. Hem d'educar les emocions perquè les persones s'impliquin en projectes de transformació social a partir de grups en els quals se sentin valorades, acceptades i útils. Hem de crear i refermar vincles d'afecte amb els altres per endegar conjuntament projectes socialment transformadors i projectes per gaudir de la vida i les relacions.*

Tots els punts que hem anat assenyalant són indispensables per arribar al projecte compartit. *Cal començar per trenar el nostre propi projecte vital i, a partir d'aquest, desembocar en el projecte compartit.* El projecte compartit aglutina el que som i el que volem ser, el que cadascú és individualment i el que pot aportar socialment, *i ens exigeix un compromís personal per una existència més humana i més justa.*

L'educació de les emocions és, en definitiva, un punt que va de la biologia a l'ètica, i que pretén afavorir una actitud vital sana i integradora en totes les persones. Pares i professionals de l'educació —per aquest ordre—, per la responsabilitat que tenim envers els infants i els joves, hem de ser els primers a revisar les nostres actituds personals i la postura vital per ser capaços de viure i educar emocionalment, conjugant alhora emoció i raó, sentiment i coneixement.



DOSSIER:  
DIVERSITAT, IMMIGRACIÓ  
I PEDAGOGIA



# L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT, L'ESCOLA I LES ALTRES AGÈNCIES EDUCATIVES<sup>1</sup>

Jaume Trilla i Bernet

## 1. INTRODUCCIÓ

Aquest document intenta respondre a l'encàrrec fet pel Consell Escolar de Catalunya de col·laborar en una sessió de debat sobre l'atenció a la diversitat. Concretament, se'ns proposà enfocar el tema des d'un «punt de vista global de l'educació per a tothom i, per tant, no associant diversitat amb alumnes amb problemes o conflictius». Si bé hem tingut també en compte un qüestionari elaborat pel corresponent grup de treball del Consell, en les pàgines que segueixen no seguim de manera estricta l'ordre de les preguntes plantejades, ni tampoc pretenem —ja que no sabríem fer-ho— abastar-les totes.

Com es desprèn ja de la primera qüestió plantejada, «Què s'entén per diversitat?», el problema conceptual és un dels que inevitablement sorgeix quan hom pretén reflexionar sobre aquest tema. Amb el propòsit d'incidir en aquest aspecte conceptual, intentem analitzar l'ús d'aquest concepte en tres moments diferents. En primer lloc, en el punt de partida; és a dir, la diversitat que trobem en la composició del col·lectiu de subjectes amb què ens proposem treballar educativament: la diversitat original o originària de l'alumnat. En segon lloc, en

1. Text de la conferència pronunciada pel seu autor en el Consell Escolar de Catalunya, el 14 de febrer de 2001. S'ha conservat el format expositiu oral de la intervenció, la qual cosa explica també l'omissió de les referències bibliogràfiques. Igualment volem advertir el lector de la data en què fou originalment preparat aquest text. Ara que el donem a la impremta (març del 2002), amb el panorama amenaçador d'una «contrareforma» a la qual es pensa posar el nom erroni de «Ley de la calidad», encara estem més convençuts de les idees i els posicionaments exposats en aquestes pàgines. Aquestes pàgines que, en aquests moments, s'haurien de llegir com una crítica al desmantellament fàctic del principi de comprensivitat que previsiblement suposarà l'anunciada contrareforma.

el punt d'arribada. Aquest és el tema de les finalitats, els objectius, les funcions, etc., de l'educació; és a dir, en allò que volem convertir aquella diversitat inicial. I, en tercer lloc i entremig, la diversitat en el procés; és a dir, com a partir d'aquell estadi inicial volem arribar a les finalitats desitjades. És el tema central de les estratègies, les formes d'organització, l'estructura del sistema educatiu; en definitiva, del tractament de la diversitat en els centres d'ensenyament.

La mena de model teòric i conceptual que esbossarem es configura, doncs, a partir d'aquests tres moments. Els explicarem molt esquemàticament centrant-nos en aquell que fa referència a l'escolaritat obligatòria. Finalment, afegirem algunes consideracions sobre el marc més general en què s'inscriu aquesta escolaritat.

## 2. LA DIVERSITAT EN EL PUNT DE PARTIDA

En el punt de partida, el primer que salta a la vista és que la matèria prima amb què es treballa, el col·lectiu de nens i nenes, nois i noies, presenta una diversitat considerable. Força diversitat i diversitat de molts tipus: física, sensorial, psicològica, cultural, socioeconòmica. De fet, en la composició de l'alumnat en el seu conjunt, hi troben representada, quasi exactament, la mateixa diversitat que hi ha a la societat.

Sempre hi ha hagut diversitat en els centres educatius, però ben segur que ara n'hi ha més. I n'hi ha més, fonamentalment, per dues raons. La primera és que les nostres societats, en determinats aspectes, tenen ara una composició més plural i heterogènia —un fenomen del multiculturalisme, entre altres coses. Però, sobretot hi ha una segona raó, òbvia, que explica l'actual superior diversitat en la composició dels usuaris del sistema educatiu: això és, que la nostra societat ha decidit que tothom, sense excepció, té el dret —i l'obligació— de beneficiar-se del sistema educatiu, com a mínim, fins als setze anys.

Tenim doncs, en el punt de partida, una gran diversitat. Aquesta diversitat afecta les capacitats i els ritmes d'aprenentatge, els interessos i les motivacions, els coneixements previs, els repertoris de valors i actituds, les expectatives de cadascú, etc.

Ara bé, en relació amb aquest reconeixement de la diversitat cal fer tres puntualitzacions:

a) La primera és que la diversitat és una característica del conjunt, però a la vegada s'atribueix a cadascú; és a dir, no és que dins d'un col·lectiu hi hagi uns quants individus que són diferents dels altres, els quals llavors serien «els no di-

ferents». El reconeixement de la diversitat vol dir que, a *tots*, els reconeixem la seva pròpia diferència, la seva individualitat.

b) La segona puntualització és que, segons el nostre parer, tota aquesta diversitat no hauria de ser considerada globalment i indiscriminadament positiva o desitjable. Hi ha diferències positives i negatives; diferències que són individualment i socialment desitjables i diferències que són individualment i socialment indesitjables; unes són enriquidores i altres són injustes. La diversitat és un fet, però afirmar que la diversitat és, *per se* i en totes les seves manifestacions, un valor inqüestionable, és només una petició de principi. Hi ha hagut un discurs, segurament ben intencionat però a vegades ingenu i poc realista, que ha mitificat la diversitat, desconeixent que la diversitat també és diversa, axiològicament diversa.

Per tant, amb la diversitat en el punt de partida el que cal fer és:

- detectar les diferències i reconèixer-les com a un fet real;
- intentar explicar i comprendre aquestes diferències, això vol dir esbrinar-ne el sentit, la gènesi, les causes i les conseqüències,
- i valorar les diferències, la qual cosa vol dir no acceptar-les necessàriament totes com a positives; discriminar entre les que són enriquidores pels individus i la col·lectivitat, i les que són fruit de la injustícia. Les positives hauran de ser reconegudes, acceptades i, si és possible, potenciades i desenvolupades; les negatives també hauran de ser reconegudes, però caldrà combatre-les per eliminar-les, reduir-les o corregir-les en la mesura que sigui possible.

c) I la tercera puntualització que cal fer al discurs de la diversitat és que, si bé és cert que els alumnes són diversos, també ho és que són semblants. Hi ha diversitat, però també hi ha homogeneïtat. El propi concepte de diferència, d'alguna manera, pressuposa una certa igualtat entre els termes que es comparen. El *Diccionari general de la llengua catalana*, de Pompeu Fabra, diu del mot *diferència*, entre altres coses, el següent: «Qualitat de diferent; allò per què una persona o cosa difereix d'una altra // [...] *Magnitud o quantitat en què una magnitud o quantitat difereix d'una altra de la mateixa naturalesa*» —la cursiva és nostra. És a dir, la diferència només és apreciable des de la consideració d'una certa unitat o similitud entre els objectes diferenciats. Dues coses són diferents en tant que són també comparables i que, per tant, posseeixen alguna naturalesa o característica comuna o unitària.

Els alumnes són diferents entre ells, però sinó hi haguessin aspectes que compartissin tots ells tampoc no podríem pretendre de posar-los junts. Reconeixem que són diferents en moltes coses perquè els podem comparar; per exemple, reconeixem que tenen capacitats diferents d'aprenentatge, però amb això

també afirmem que *tots* tenen capacitat d'aprendre; tenen educabilitats diferents, però tots són educables; els reconeixem també a tots ells, sense excepció, la capacitat d'arribar a integrar-se convenientment en la societat que els toca viure; i, sobretot, els reconeixem com a iguals —per tant, no diversos— pel que fa a dignitat i drets.

### 3. LA DIVERSITAT EN EL PUNT D'ARRIBADA

Ara anem a veure la diversitat en el punt d'arribada. Què es vol fer amb la diversitat —i també amb l'homogeneïtat— del punt de partida? No cal advertir que això del «punt d'arribada» és només una mena de metàfora ja que en l'educació no sembla que hi hagi mai un punt final. Si de cas hi ha punts i seguit, finals d'etapa, transicions cap a una altra cosa, indicadors que ens permeten veure si s'està en el bon camí, etc.

Diríem que allò que es pretén —o si es vol, el que s'hauria de pretendre— és incrementar, a la vegada, tant la diversitat com l'homogeneïtat, però òbviament no d'una manera mecànica, sinó, per dir-ho així, orientada. Ha de ser d'una manera orientada en funció de la valoració de les diferències de què acabem de parlar. És a dir, l'objectiu és respectar i potenciar aquelles diferències i aquelles semblances que valorem com a positives; i eliminar, reduir o corregir aquelles diferències i semblances que valorem com a negatives. De manera que, al final d'un procés educatiu, tots els educands haurien de ser més iguals —haurien de compartir més coses que abans— i, a la vegada, haurien de ser més diferents —haurien de ser més ells mateixos, per dir-ho d'aquesta manera. Això, que expressat així pot semblar una contradicció, ben entès, com veurem després, no és necessàriament gens incompatible.

L'objectiu que tots comparteixin més coses que abans, l'anomenem *socialització*; i l'objectiu que cadascú sigui més ell mateix, en diem *individualització*. Fer compatibles aquestes dues finalitats, aquestes dues concepcions de l'educació —diguem-ne, la *durkheniana* i la *rousseauuniana* o *kantiana*—, que sovint la teoria pedagògica ha considerat antinòmiques, ha de ser l'objectiu de l'educació. I és també, en el fons, malgrat que s'expressi amb altres paraules, el que es proposava la reforma, la LOGSE i, en concret, la comprensivitat. Tot seguit ens referim per separat a aquests dos objectius.

### 3.1. SOCIALITZACIÓ

Com hem dit, entenem per «socialització» el procés que porta a què tots s'assemblin més que en el moment inicial. Això, cal entendre-ho en dos sentits complementaris:

a) Assegurar l'adquisició per part de tothom d'uns continguts —culturals, procedimentals, actitudinals, valoratius, etc.— mínims *compartits*. Això és necessari tant des del punt de vista individual, perquè el subjecte pugui inserir-se plenament i satisfactòriament a la societat; com per la pròpia societat, perquè una comunitat funcioni —malgrat que sigui tan plural, diversa o heterogènia com es vulgui— els seus membres han de compartir algunes coses; uns codis per entendre's, uns valors que possibilitin la vida en comú, etc.

b) L'altre sentit en què cal entendre la socialització és que tots també s'assemblin més en drets reals i en igualtat d'oportunitats. El sistema ha de corregir en tot allò que sigui possible les diferències o les diversitats negatives d'origen —desigualtats socioeconòmiques, desavantatges procedents de discapacitats, etc. En aquest nivell, el sistema educatiu ha tingut efectes socialitzadors en la mesura que, per mitjà de la pedagogia de la diversitat i d'actuacions compensatòries o de discriminació positiva, aconsegueix reduir progressivament les correspondències entre les desigualtats d'èxit escolar i les desigualtats d'origen dels escolars.

En resum, *socialització* vol dir, a la vegada, més igualtat i més cohesió social; haver minvat les diferències negatives i les injustes del punt de partida i haver reforçat els lligams comunitaris.

### 3.2. INDIVIDUALITZACIÓ

Diem que la socialització és necessària i pot ser suficient per a la societat; en canvi, per als individus també és necessària, però no és suficient.

L'educació no es pot conformar en fer-nos a tots més iguals. L'educació ha de permetre i potenciar que cadascú pugui desenvolupar la seva pròpia identitat, que cadascú pugui créixer en la seva individualitat. Això vol dir que l'educació ha de possibilitar el màxim desenvolupament possible de les capacitats de cada alumne. En definitiva, ha d'acollir i potenciar les diferències positives de cadascú.

Cal remarcar que això del «màxim per a cadascú», vol dir exactament el que diu: per a cadascú, és a dir, també per a tothom. El contingut i el grau d'a-

quest màxim són inevitablement diferents; però, tothom hauria de poder arribar al seu màxim, independentment dels condicionaments socials.

Per acabar aquest apartat sobre el punt d'arribada, són convenients també algunes puntualitzacions:

a) La primera puntualització és que, com anunciàvem, encara que ho semblin, *individualització* i *socialització* no són necessàriament dos termes contradictoris. Això és així perquè l'educació és un procés de creixement, ampliació i extensió. És a dir, es pot fer créixer allò que s'ha de compartir i, a la vegada, allò que constitueix la pròpia identitat diferencial.

b) És necessari trobar l'equilibri òptim entre la socialització i la individualització. Quan l'equilibri es trenca a favor de la socialització, es cau en l'*uniformisme*, que pretén anul·lar la diversitat, inclosa la positiva. Quan el sistema es decanta a la inversa, es cau en el *classisme* i la *meritocràcia individualista*. És a dir, el sistema no corregeix o redueix les desigualtats d'origen, sinó que les perpetua i, fins i tot, les incrementa.

c) Insistir en els mínims que cal compartir i que el sistema educatiu hauria d'assegurar, no significa acceptar acríticament els continguts estipulats en els currículums. Sense poder-nos aturar massa en aquest punt, diem que sembla que aquests continguts establerts són, respecte als necessaris mínims compartits, excessius pel que fa a determinats aspectes i deficitaris en altres. Són excessius, segurament, pel que fa a «coneixements» —fets, conceptes, etc. La prova d'això és la facilitat amb què s'oblida una part considerable d'allò que suposadament o realment s'ha après a l'escola; això vol dir que eren coneixements que els individus després no han necessitat per a res, coneixements que han resultat insignificants per la vida quotidiana d'aquestes persones, pel treball i, fins i tot, per continuar en el sistema educatiu. Són coneixements, en definitiva, que no formen part d'aquell mínim compartit imprescindible de què parlàvem. Al seu torn, i també en relació amb aquests mínims, els continguts que se solen adquirir en el sistema educatiu resulten deficitaris pel que fa a determinats procediments, actituds i valors. Malgrat que en la lletra de la Reforma aquests continguts es volguessin potenciar, en la realitat, fins ara, encara no han pogut ocupar el lloc que els correspondria. Tot plegat —l'excés de «coneixements estandaritzats» i el defecte d'actituds i valors— segurament és a causa de les tradicions i les inèrcies uniformistes i academicistes del sistema educatiu que costen de trencar.

d) Hom podria entendre que amb el que acabem de dir en el punt anterior, el que s'està propugnant és quelcom semblant a rebaixar els nivells d'exigència del sistema educatiu. De cap manera s'està insinuant això, sinó més aviat tot el contrari. Reduir l'*uniformisme* i l'estandarització academicista per assegurar



el màxim rendiment possible de cadascú, és propugnar un sistema educatiu molt més exigent amb si mateix i respecte a l'aprofitament que els seus usuaris n'han de treure. Per tant, no es tracta de fer baixar el llistó, sinó de poder-lo situar en cada cas en el lloc més alt que cadascú pugui superar, i així assegurar que tothom, sense excepció, hagi assolit simultàniament els necessaris mínims comparats de què parlàvem.

e) Per fer tot això realment possible, el sistema educatiu —i, encara de manera més decidida, el sistema educatiu públic o bé, més precisament, els diners públics— hauria de dedicar-se prioritàriament a garantir que aquest punt d'arribada, tant per la socialització com per la individualització, el poguessin assolir els que en el punt de partida es trobaven més desfavorits; és a dir, aquells que patien de més diferències negatives. Entre altres coses, perquè a la resta els hi serà més fàcil arribar sense l'ajut públic. Això vol dir una política educativa que aposti decididament per la igualtat real d'oportunitats, per la compensació de les desigualtats d'origen, per la discriminació positiva en benefici dels subjectes i sectors socials més desfavorits.

#### 4. DIVERSITAT EN EL PROCÉS

Anem ara a veure com funciona la idea de la diversitat en allò que hi ha entre el punt de partida i el punt d'arribada; és dir, en el procés educatiu. La pregunta és, per tant, com s'ha de tractar la diversitat inicial per tal que tothom assoleixi equilibradament els objectius de socialització i individualització proposats?

Pel que fa als trams de l'educació obligatòria, el sistema educatiu ha optat per un model *comprensiu*, perquè, òbviament, s'ha considerat que és el millor per assolir aquells objectius.

Crec que es pot caracteritzar la comprensivitat teòrica del nostre sistema educatiu amb els tres principis següents:

a) *El principi de la no-exclusió*. El procés no pot ser excloent. Ningú no pot quedar fora del sistema educatiu ja que tothom ha d'assolir el punt d'arribada; i considerem, a més a més, que actualment per assolir-lo és imprescindible la participació en el sistema educatiu. En aquest sentit, el model *comprensiu* es diferencia dels models *selectius* o *excloents*: aquells sistemes educatius que seleccionen d'entrada els seus destinataris i/o van eliminant pel camí a tots els que no poden seguir el procés estipulat. No cal dir que, en aquests models selectius, el contingent majoritari de subjectes exclosos sol coincidir amb aquells que pertanyen als estrats socialment, econòmicament i culturalment més precaris.

b) *El principi de la no-segregació.* Segons aquest principi el procés no pot distribuir els subjectes mitjançant vies o processos institucionalment separats. En aquest sentit, el model comprensiu es diferencia dels que estableixen dues vies paral·leles d'escolarització: una acadèmica i que porta a la Universitat; i l'altra professional que prepara per la incorporació al món del treball en els segments baixos del mateix. Tampoc cal advertir que aquest model segregador sol nodrir respectivament ambdues vies segons l'origen socioeconòmic dels subjectes.

c) *El principi de l'atenció a la diversitat.* Segons aquest principi, el sistema, sense caure en la segregació, sí que ha de permetre uns determinats dintells de diversificació. Aquesta diversificació —diguem-ne *procedimental*— és coherent amb el reconeixement de la diversitat existent en el punt de partida i és també imprescindible per assolir el punt d'arribada. És obvi que per assolir l'objectiu de la individualització cal que el sistema pugui acollir la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats: el desenvolupament màxim de les facultats de cadascú obliga a adaptar el procés a les característiques individuals de cada subjecte. Però, també aquesta diversificació en el procés es fa imprescindible per assolir els objectius de socialització, per assegurar els mínims compartits per a tothom. Ja que els punts de partida són diversos, els procediments també ho han de ser: dues persones, que surtin de llocs diferents, per arribar a un mateix destí han de poder recórrer el camí amb ritmes diferents i també amb vehicles que permetin velocitats diferents: la pura lògica física diu, llavors, que els millors cotxes hauran de ser per aquells que parteixen dels llocs més distants; és una altra manera d'expressar la idea de la justícia redistributiva que hauria de presidir el funcionament dels sistemes educatius.

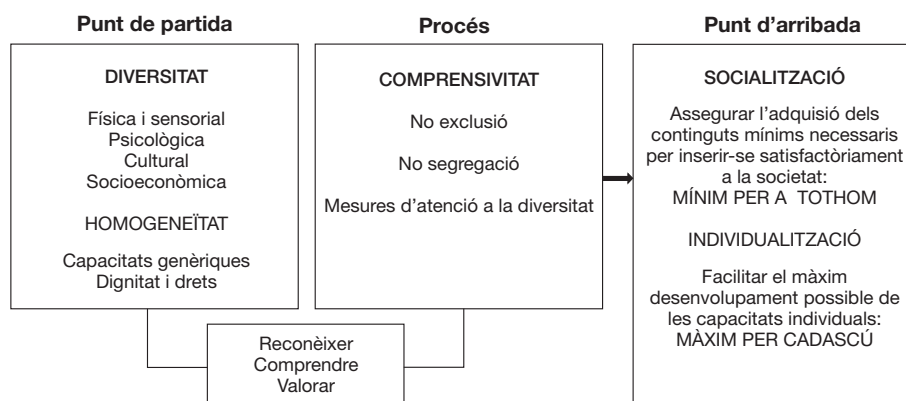
#### 4.1. ESQUEMA 1

Teòricament, sembla que aquest sistema comprensiu amb possibilitats de diversificació hauria de funcionar, però a la pràctica és evident que presenta problemes. No podem fer aquí una anàlisi minuciosa i aprofundida de la situació real i, per això, ens limitem a fer algunes consideracions generals.

En primer lloc, el principi que anomenàvem *de la no exclusió* s'està complint, tot i que hi ha encara algunes bosses de població no escolaritzada i, també, espècies camuflades o no oficials d'exclusió, com les que formen els contingents de desertors escolars i absentistes habituals.

En segon lloc, pel que fa al principi de la no segregació, hi ha el risc —o potser ja una realitat, en part— que certes mesures extraordinàries d'atenció a la

## Esquema 1



diversitat s'acabin normalitzant, amb la qual cosa s'estaria configurant, de manera oficiosa però real, un sistema de vies segregades.

En tercer lloc i, en part, com a causa de l'anterior, sembla que les mesures d'atenció a la diversitat, de manera majoritària, no s'hagin desenvolupat correctament i en totes les seves possibilitats. No entrem en l'anàlisi legal, tècnica i pràctica d'aquestes mesures, però sí que en volem fer algunes reflexions ràpides.

La primera reflexió és sobre el problema ja tan debatut, però de conseqüències no resoltes encara, d'incardinar l'ESO i la seva comprensivitat dins d'un marc institucional —els instituts de batxillerat— amb una «cultura» i unes tradicions pedagògiques diferents, per no dir oposades, a les que serien idònies per l'ESO. És a dir, hi ha una mena de contradicció entre les cultures o les mentalitats —per exemple, selectiva *versus* igualadora; culturalista *versus* educacionista; propedèutica per estudis acadèmics *versus* propedèutica per la vida; etc.— que defineixen, per una banda, la funció pròpia de l'ESO, que es decantaria cap als segons termes de les polaritats presentades, i per altra banda, la seva ubicació institucional que, per contra, es decantaria cap als primers termes de les polaritats. Aquesta contradicció ha contribuït a dificultar, a la pràctica, els genuïns sentit i funció adjudicats a l'ESO.

La segona reflexió és sobre si plantejar la qüestió del tractament de la diversitat com a «mesures» és la correcta. Parlar de «mesures», pot semblar que es vol donar a entendre coses com programes parcials, intervencions puntuals o es-

tratègies sectorials. No serà que la diversitat obliga a quelcom més exigent i difícil? És a dir, no a «mesures», sinó a una *nova* concepció pedagògica global dels centres d'ensenyament. Som conscients que apel·lar a concepcions globals que comporten transformacions importants de les institucions, sovint acaba en una mena d'utopisme molt irreal, ineficient i, fins i tot, en últim extrem, paralitzador, en el sentit que llavors el propòsit és tan ambiciós que fàcilment ens podem quedar al no res. Però, per altra banda, tampoc és gens clar que, en relació amb el tema de la diversitat, es puguin aconseguir avenços significatius sense aquest canvi més de fons.

Acabem de dir que es necessita una *nova* concepció pedagògica global dels centres. Però, això no és del tot exacte, perquè aquestes concepcions tampoc són tan noves. De fet, hi ha un bon assortiment de teories, mètodes, concepcions, pràctiques i experiències que mostren que les coses podrien funcionar d'una altra manera. Probablement, una bona part de les millors pedagogies escolars progressistes del segle XX són pedagogies de la diversitat, encara que llavors encara no es fes servir aquesta paraula. L'Escola Nova, la Freinet, la Barbiana, la Freire, certes pedagogies antiautoritàries, etc., són pedagogies de la diversitat de les que encara hauríem d'aprendre moltíssim. En aquest sentit, no té cap justificació plausible que, independentment del que digui la Reforma, el format pedagògic bàsic amb què funcionen la majoria d'instituts —a l'educació infantil i a la primària, la cosa és una mica diferent— és el que ja al principi del segle XX se'n deia *tradicional*: una aula amb un professor al davant i tots els alumnes fent pràcticament el mateix i al mateix temps. Aquest format és del tot contradictori amb una pedagogia de la diversitat.

I, en fi, tampoc s'acaba d'entendre perquè encara una bona part dels debats en relació amb la Reforma, i tanmateix amb la diversitat, se solen polaritzar només en qüestions de continguts i hores: si s'ha d'aprendre més història d'aquesta o aquella, més llatí, filosofia, matemàtiques, etc.; el «debat de les humanitats». L'important és que aprenguin coses que els siguin realment significatives, interessants, motivadores, i això no depèn tant dels continguts concrets exteriorment estipulats —tots poden ser importantíssims i interessantíssims— sinó dels mètodes, les formes d'organitzar el treball, els procediments per acollir les experiències genuïnes dels nois i les noies i per motivar-los. La pròpia institució s'ha de concebre com a un marc acollidor, integrador i en si mateix formatiu. El propi grup d'iguals ha de funcionar com un mecanisme d'integració. Quan es produeix una ruptura o una dissonància forta entre la institució i els usuaris, aquella perd tota la seva potència educativa.

## 5. LA DIVERSITAT, EL SISTEMA EDUCATIU FORMAL I LES ALTRES AGÈNCIES EDUCATIVES

Entrem ara en el darrer aspecte que volíem encetar. El tema és la diversitat i la relació entre el sistema formal i les altres agències educatives. Plantejar aquest tema vol dir, precisament, reformular o, àdhuc, haver de desdir-nos d'algunes afirmacions fetes abans.

Concretament, del que hem explicat fins aquí se'n podria desprendre el següent: que amb un bon sistema comprensiu, amb uns centres d'ensenyament funcionant tal com han de funcionar, s'assolirien, des de la diversitat del punt de partida, els objectius del punt d'arribada. Doncs bé, això no és veritat —o no és del tot cert. És a dir, ara sostenim que amb el millor sistema comprensiu que poguéssim imaginar, tampoc hi hauria cap garantia certa de produir els efectes desitjats.

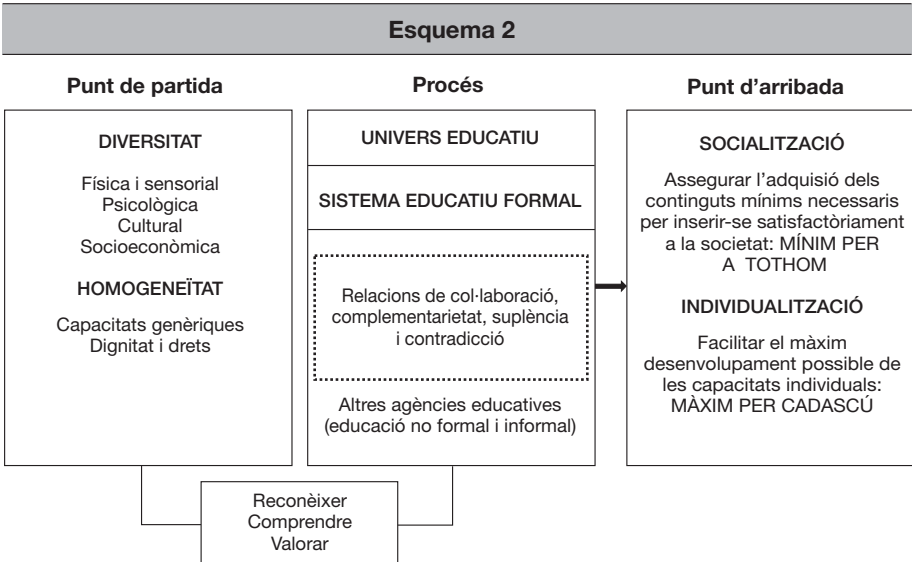
I això és així perquè resulta que entre el punt de partida i el punt d'arribada no hi ha només l'escolaritat obligatòria; hi ha moltes més coses que eduquen, formen i deformen, ensenyen i desensenyen els nois i les noies escolaritzats.

### 5.1. ESQUEMA 2

El plantejament fet fins aquí ha tingut, doncs, un defecte fonamental: presuposar que el sistema educatiu formal és suficient per assolir aquells objectius. Diem que és necessari, però no suficient. Cal, per tant, partir d'una perspectiva molt més àmplia. Això implica reconèixer, si més no, dues coses:

a) L'heterogeneïtat o la diversitat —altra vegada, aquesta paraula— de l'univers educatiu. Això és, que l'educació és un fenomen extraordinàriament ampli, gairebé ubicu i continu; que l'educació és a l'escola i a la família, però també a les institucions de lleure, als mitjans de comunicació, etc. Que l'univers educatiu abraça també això que anomenem *educació no formal* i *educació informal*.

b) Però, reconeguda l'heterogeneïtat de l'educació, cal reconèixer al mateix temps que és igualment necessària una visió holística, global i integradora del procés educatiu. Si mirem l'educació des de fora, si l'observem analíticament, veiem que hi ha moltes educacions diferents; ara bé, si l'observem des de dins i, sobretot, des de la perspectiva d'allò que succeeix al subjecte que s'educa, resulta llavors que totes aquelles educacions diferents s'integren i es barregen de maneres molt complexes.



És a dir, per un costat, no entenem el procés educatiu intern d'una persona si no som capaços d'entendre que allò que li succeeix a l'escola, al subjecte educativament, no és mai aliè a allò que educativament li succeeix en l'entorn familiar, al carrer, etc. L'individu, en la seva experiència educativa, integra en formes molt complicades tots aquests heterogenis influxos educatius que rep ací i allà.

Però, és que, per un altre costat, si no partim d'aquesta perspectiva global i integradora, tampoc entendrem mai quins han de ser el sentit, la funció, l'especificitat i l'encàrrec de cadascun dels diversos agents i institucions educatives.

És per això que cal entendre les relacions que s'estableixen entre tots els entorns educatius en què participen els subjectes. Són relacions que poden ser, i de fet són, de molts tipus: a vegades, de col·laboració i suport; a vegades, de complementarietat; a vegades, de suplència i sovint també de contradicció. Idees i plantejaments com els de ciutat educadora, sistema formatiu integrat, projecte educatiu de ciutat, societat del coneixement, etc., o el més antic d'educació permanent, ajuden a entendre holísticament aquesta realitat complexa de l'univers educatiu i estimulen a dissenyar polítiques integradores. Però, aquest ja és un altre tema.

# EDUCACIÓ I IMMIGRACIÓ: DE LA INGENUÏTAT SOCIAL AL COMPROMÍS PEDAGÒGIC\*

Xavier Besalú i Costa

\* Aquest text correspon a la lliçó inaugural del curs 2001-2002 de la Societat Catalana de Pedagogia, dictada el dia 9 d'octubre de 2001 a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans.

El propòsit d'aquest text és fer una mena de balanç del que han estat els plantejaments teòrics i pràctics de la pedagogia centrada en la immigració i la interculturalitat, fixant-me en dos moments: el de l'emergència d'aquest nou àmbit d'estudi i actuació, que situo en els anys que van de 1989 a 1993; i el de la situació que vivim actualment i que considero significativament diferent.

La hipòtesi de partida era que la pedagogia hi havia tingut una presència més aviat subalterna i poc decidida, marcada per la inhibició i la dependència d'altres disciplines científiques, i per una certa ingenuïtat en cercar un territori propi, fins a cert punt incontaminat, diferenciat del contradictori i complex entramat social, ple d'irracionalitats i conflictes.

L'argument hipotètic es tancava amb una crida al compromís pedagògic, és a dir, moral i polític, amb tots els ciutadans —tant els que ho són de dret com els que ho són de fet— i amb la comunitat de referència, per contribuir alhora a incrementar els índexs de llibertat, justícia i cohesió social.

Vet aquí el resultat de l'intent.

## 1. L'EMERGÈNCIA DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Hi ha un cert acord a considerar que la primera obra sobre diversitat cultural i educació que es va publicar a l'Estat espanyol va ser el llibre de T. Husén i S. Oppper,<sup>1</sup> *Educación multicultural y multilingüe*, editat el 1984.

1. T. HUSÉN i S. OPPER, *Educación multicultural y multilingüe*, Madrid, Narcea, 1984.

La veritat és, però, que ni el context sociopolític ni les preocupacions educatives i pedagògiques del moment a casa nostra li foren excessivament favorables.

Els primers plantejaments teòrics i pràctics, i les primeres recerques científiques, tant a Catalunya com a la resta de l'Estat, no s'iniciaren fins al final de la dècada dels anys vuitanta i primers anys de la dels noranta, que és quan s'establiren els paràmetres del que és l'educació intercultural. En aquesta fase —i provaré de demostrar-ho—, Catalunya hi ha jugat un paper rellevant i pioner.

Iniciem, doncs, un petit recorregut històric que explica l'emergència d'aquest nou paradigma.

## 2. L'ANY 1989

El novembre de l'any 1989 es va celebrar a Barcelona el simposi *Els moviments humans en el Mediterrani occidental*, organitzat per l'Institut Català d'Estudis Mediterranis (ICEM).<sup>2</sup>

Amb un protagonisme molt accentuat de sociòlegs i antropòlegs —no hi fou convidat cap pedagog—, s'hi plantejà per primer cop que Espanya havia deixat de ser un país d'emigració per passar a ser un país d'immigració, i que era evident l'emergència de societats pluriculturals al sud d'Europa. Hi hagué també algunes ponències que abordaren qüestions especialment significatives per l'àmbit educatiu:<sup>3</sup> les actituds i els prejudicis envers els estrangers, i els escenaris i els criteris possibles d'integració sociocultural dels immigrants.

El desembre d'aquell any va tenir lloc el VIIIè Seminari interuniversitari de teoria de l'educació, a Sant Sebastià, sota el lema *L'educació multicultural en l'Estat de les autonomies*. Les ponències que hi foren presentades i que descriuen el funcionament dels sistemes educatius de Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears foren publicades a la revista *Educar*.<sup>4</sup>

L'èmfasi, en l'aspecte que ens ocupa, es posà en quatre aspectes: l'educació bilingüe o les polítiques respectives de normalització lingüística del català; el currículum específic que, fora de l'àrea de llengua, només havia desenvolupat aleshores el govern català, en l'àrea de ciències socials; les agències i els serveis pro-

2. M. A. ROQUÉ (ed.), *Els moviments humans en el Mediterrani occidental*, Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis, 1990.

3. Faig referència, especialment, a les ponències de T. Calvo, L. Reclons i C. Solé.

4. «L'educació als països de parla catalana», a *Educar*, núm. 16, Bellaterra, Departament de Pedagogia i Didàctica de la UAB, 1989.



pis de cada administració; i, finalment, l'atenció a altres comunitats internes diferenciades (*sic*). Paga la pena d'entrar mínimament en aquest darrer aspecte.

Pel que fa a Catalunya, els autors<sup>5</sup> afirmaren de bon començament que «és un clar exemple de comunitat multicultural, especialment sensible a la identitat d'altri». De programes concrets n'esmenen quatre: el Programa d'Atenció Escolar al Marginat Social (PAEMS), embrió de l'actual Programa d'Educació Compensatòria (PEC), que treballava fonamentalment amb població gitana; la normalització de l'aranès; la integració dels immigrants andalusos (el 1989!); i l'escola Samba Kubally de Santa Coloma de Farners.<sup>6</sup>

Quant al País Valencià, els autors<sup>7</sup> van escriure que «la població emigrant (marroquins i portuguesos), des del punt de vista educatiu, són comunitats indiferenciades», la Generalitat Valenciana, en canvi, s'ha ocupat decididament de la població gitana i ha endegat al respecte tot un seguit de mesures que van des de campanyes per a la integració dels infants a les escoles ordinàries a la creació de les zones d'actuació educativa preferent (ZAEP) i dels centres d'acció educativa singular (CAES), i també al reconeixement de la seva especificitat cultural —adequant els continguts del currículum, elaborant materials, etc.

I, pel que fa a les Illes Balears, es parlà de dues comunitats específiques, diferenciades i amb problemàtiques divergents. D'una banda, els gitanos, que es caracteritzen per la seva marginalitat i per als quals, «l'escolarització és, de fet, una immersió total en una altra cultura i uns altres valors».<sup>8</sup> I, de l'altra, els estrangers del nord, que solen escolaritzar els seus fills en col·legis privats estrangers, que s'adeqüen als sistemes educatius britànic, nordamericà, suec o francès i que es mantenen «bastant al marge de la vida sociocultural del seu entorn».

Si el simposi de l'ICEM tenia per objecte les migracions, el monogràfic d'*Educar* se centrà en la qüestió nacional i en les «comunitats internes diferenciades». Ambdós temes estan en la base i en els orígens de l'abordatge de la qüestió intercultural a Catalunya.

5. J. SARRAMONA (coord.), «L'educació a Catalunya», a *Educar*, núm. 16, Bellaterra, Departament de Pedagogia i Didàctica de la UAB, 1989, p. 27-70.

6. De fet, l'escola africana d'adults Samba Kubally de Santa Coloma de Farners neix i creix al marge del govern de Catalunya que, més aviat, li posa impediments. A més, la majoria dels participants són immigrants subsaharians i no pas àrabs com, erròniament, diu el text de l'article.

7. J. L. CASTILLEJO (coord.), «L'educació a la Comunitat Valenciana», a *Educar* núm. 16, Bellaterra, Departament de Pedagogia i Didàctica de la UAB, 1989, p. 71-114.

8. A. J. COLOM, M. J. MARCH i J. SUREDA, «L'educació a les Illes Balears», a *Educar*, núm. 16, Bellaterra, Departament de Pedagogia i Didàctica de la UAB, 1989, p. 115-151.

### 3. L'ANY 1990

A mitjan d'aquest any van tenir lloc dues trobades científiques a Catalunya: la Conferència europea de recerca i educació interculturals,<sup>9</sup> celebrada a Sant Feliu de Guíxols (Girona) i el XV Seminari Internacional sobre Educació i Llengües,<sup>10</sup> celebrat a Sitges, sota el lema *L'escola i la migració a l'Europa dels 90*.

La conferència de Sant Feliu fou organitzada per l'Equip de Recerca i Actuació Interculturals i sobre el Multilingüisme (ERAIM), grup dinamitzat pel professor de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) Gentil Puig, que expressava la voluntat —mai no assolida— de promoure tot un seguit de publicacions sobre temes interculturals, entre els quals destaca una *pedagogia intercultural*.

En l'apartat de conceptualització, destacaren les aportacions de científics francesos de primera fila.<sup>11</sup> Gentil Puig reflexionà sobre els models d'integració lingüística i cultural a Catalunya, a partir de les investigacions fetes amb fills d'immigrants peninsulars, però va concloure que «aquesta experiència no és fàcilment transferible a la integració de les noves migracions»,<sup>12</sup> fonamentalment per la inexistència d'un fons lingüístic i religiós comú, argument que, amb posterioritat va prendre una volada considerable.

Pel que fa, pròpiament, a l'educació intercultural, hem de destacar les aportacions del pedagog anglès J. Lynch —la seva descripció del desenvolupament de l'educació intercultural al Regne Unit ha tingut una influència considerable—; dels responsables del PEC del Departament d'Ensenyament —sobre els objectius, les competències, els materials i els recursos del programa—; de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona —que presenta el Programa d'educació en la diversitat que es du a terme a la ciutat—; i dels promotors de l'escola africana d'adults Samba Kubally de Santa Coloma de Farners.

El seminari de Sitges —que compta amb una llarga tradició ja que es convoca des de l'any 1974, sota els auspicis de l'ICE de la Universitat de Barcelona i del doctor Siguan— es plantejà amb claredat el paper que ha de fer l'educació en la integració social i cultural dels immigrants.

En el seminari es presentaren experiències de set països europeus diferents

9. G. PUIG (coord.), *Recerca i educació interculturals: Actes de la Conferència Europea de Sant Feliu de Guíxols*, Barcelona, Hogar del Libro, 1992.

10. M. SIGUAN (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, ICE-UB / Horsori, 1992.

11. Ens referim als científics socials C. Camilleri, G. Vermès i M. Wiewiorka.

12. G. PUIG, «Immigració i models d'integració lingüística i cultural a Catalunya», a G. PUIG (coord.), *Recerca i educació interculturals*, Barcelona, Hogar del Libro, 1992, p. 87-101.

i, pel que fa a Catalunya, hi hagué una nova aportació del PEC del Departament d'Ensenyament i dues aportacions del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), que explicaren el que anomenen *plantejament català* sobre l'educació i la immigració. Val la pena resseguir-les.

El punt de partida d'aquest plantejament català és que «la incorporació de forasters s'ha de fer de manera ordenada i progressiva» ja que «la capacitat d'assimilació d'una societat està directament relacionada amb els índexs numèrics de la nova població». Caracteritza la immigració actual com a pertanyent «a civilitzacions molt distants [...], són persones d'un altre món, pertanyen a hàbits absolutament diferents als nostres».

I pel que fa al model català d'integració, afirma textualment que «l'escola catalana, en llengua i continguts, ofereix un model vàlid per donar resposta a una educació igualitària que consideri la diferència [...]. L'educació intercultural no ha de fer trontollar res del que ha anat fent possible l'escola catalana en llengua i continguts per a tots els alumnes».<sup>13</sup>

D'aquestes dues reunions científiques en podem extreure els elements següents: el principal interès per l'educació intercultural prové dels àmbits sociolingüístic i psicolingüístic; hi ha una preocupació essencial pel futur de la llengua i la identitat catalana.

En totes dues reunions, hi hagué la voluntat explícita d'aprendre d'experiències d'altres països europeus amb més tradició i experiència de recepció d'immigrants, singularment de França.

Es comencen a dibuixar ja les dues grans coordenades d'intervenció educativa en aquest camp del govern català, amb pressupòsits i objectius diferenciats: la que representa el PEC i la que vehicula el SEDEC.

S'hi presenten algunes experiències emblemàtiques, que van més enllà de l'escola i que formulen plantejaments més globals. Parlem, sobretot, de l'escola Samba Kubally de Santa Coloma de Farners i del Programa d'educació en la diversitat de l'Ajuntament de Barcelona.

El setembre de l'any 1990, *Perspectiva Escolar*,<sup>14</sup> la revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, titulà el seu dossier *Pluralitat de cultures a l'escola*. Amb ella, el debat de l'educació intercultural arribà a les escoles i als mestres de Catalunya.

13. J. ARENAS, «Inmigración y escuela, planteamiento catalán», a M. SIGUAN, *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, ICE-UB / Horsori, 1992, p. 61-68.

14. «Pluralitat de cultures a l'escola», a *Perspectiva Escolar*, núm. 147, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1990.

El dossier s'obre amb un magnífic article de J. Botey, on escriu que «davant d'aquell nen fill de treballadors estrangers el mestre té tres problemes en una sola cara: en tant que nen, un problema pedagògic; en tant que fill de treballadors, un problema social; i en tant que estranger, un problema polític».<sup>15</sup>

De gran interès són també els articles que parlen dels nens i les nenes gitanos —quina és la visió que els gitanos tenen de l'escola?, què pot fer l'escola?, es pregunten les autores—, i dels nens i les nenes àrabs.

Des de l'òptica de l'educació moral, J. M. Puig Rovira apunta alguns criteris que haurien d'orientar una pràctica pedagògica intercultural:

El multiculturalisme no és un mal, sinó una possibilitat. Coneixement de la pròpia identitat i de la identitat dels altres, però també la possibilitat de refer i redefinir la pròpia identitat i admetre que els altres puguin fer el mateix. Reconeixement del que tenim de racistes versus l'afirmació unilateral de la pròpia bondat. Autoobservació malaltissa o espontaneisme innocent dels mestres versus optimització professional regulada per principis democràtics justos, solidaris i fraternals.<sup>16</sup>

El juny de 1993, amb gran sentit de l'oportunitat i mostrant un cop més una gran agudeses en la lectura del món educatiu català, *Perspectiva Escolar*<sup>17</sup> dedicà el seu dossier al racisme, tot inspirant-se en la sentència del genetista L. L. Cavalli-Sforza, Premi Internacional Catalunya: *El racisme és una malaltia social que només guarirem amb l'educació*.

El novembre de l'any 1990, la ciutat de Barcelona organitzà el Primer Congrés de Ciutats Educadores. Una de les dimensions que incorporà aquesta idea fou la diversitat cultural, a través de la millora de les relacions entre les diferents cultures, «bo i promocionant els valors democràtics més rellevants», i de l'esforç per reflectir en els esdeveniments culturals de la ciutat (festes, actes, exposicions, biblioteques, etc.) «la cultura universitària i popular d'una varietat de tradicions culturals».<sup>18</sup>

D'altra banda, aquesta dimensió queda ben explicitada en la Carta de ciutats educadores, aprovada en aquell congrés:

15. J. BOTEY, «Prèviem per a un mestre en un medi de multiculturalitat», a *Perspectiva Escolar*, núm. 147, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1990, p. 2-7.

16. J. M. PUIG ROVIRA, «Elements per a una educació multicultural», a *Perspectiva Escolar*, núm. 147, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1990, p. 17-22.

17. «No al racisme. Educar per a la solidaritat i la cooperació», a *Perspectiva Escolar*, núm. 176, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1993.

18. M. LEICESTER, «La diversitat cultural a la ciutat educadora», a *La ciutat educadora*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1990, p. 189-196.

1. Es promourà una educació en la diversitat... Una educació per evitar l'exclusió basada en la raça, el sexe, la cultura i altres formes de discriminació.

10. Les ciutats han de desplegar les intervencions compensatòries adequades. Atendran especialment els infants i els joves nous, immigrants o refugiats, els quals, lliurement, han de poder sentir la ciutat com a seva.

18. La ciutat afavorirà la llibertat i la diversitat cultural.<sup>19</sup>

La idea va reviure i s'activà amb la iniciativa d'un projecte educatiu de ciutat, que es posà en marxa el 1997 i que apostà decididament per una societat multicultural:

La ciutat ha de promoure, d'una banda, un conjunt de valors i actituds que permetin a la seva població conformar un model de societat per al futur i una manera de viure junts. De l'altra, ha de fomentar mecanismes i instruments que facin possible el reconeixement de l'altre, útils per combatre prejudicis i estereotips i per promoure la cooperació en la construcció de la cohesió social. Aprendre a conviure, a concitar interessos individuals i col·lectius des del diàleg i la participació serà fonamental.<sup>20</sup>

Finalment, el mes de desembre, el Consell Escolar de Catalunya, el màxim òrgan de participació de la comunitat educativa, presidit aleshores pel pedagog Octavi Fullat, inicià les anomenades Jornades de Reflexió, anuals, plantejant-se *Quatre reptes per a la nostra escola*,<sup>21</sup> entre els quals hi hagué «El pluriculturalisme». De fet, ja la conferència inaugural, a càrrec del pare E. Balducci, havia reflexionat en veu alta sobre la dialèctica entre la identitat i l'alteritat, la laïcitat i la nova universalitat.

Aquesta línia de treball es completà en la tercera jornada de reflexió, celebrada el 1993 sota el lema *L'educació dels ciutadans en la construcció d'Europa*,<sup>22</sup> amb ponències sobre el tractament educatiu de les llengües i les cultures, i els valors de la ciutadania europea, entre els quals s'esmenten expressament «la promoció de les identitats culturals i el goig de la multiculturalitat».<sup>23</sup>

Posteriorment, el Consell Escolar de Catalunya ha continuat fent ressò d'aquesta realitat, per exemple a la setena jornada de reflexió, celebrada el 1997,

19. *Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores: Documents finals*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1991.

20. C. GÓMEZ-GRANELL i I. VILA, *La ciudad como proyecto educativo*, Barcelona, Octaedro, 2001.

21. *Quatre reptes per a la nostra escola*, Barcelona, Consell Escolar de Catalunya, 1991.

22. *L'educació dels ciutadans en la construcció d'Europa*, Barcelona, Consell Escolar de Catalunya, 1995.

23. Aquestes dues ponències les pronunciaren J. Cambra i F. Martí.

sota el lema *La diversitat a l'escola*,<sup>24</sup> ja sota la presidència del també pedagog J. Sarramona.

Val la pena remarcar la intensitat i l'extensió que va oferir durant aquest any el panorama educatiu català: dues reunions científiques de primer ordre, una revista de divulgació educativa, especialment atenta a la realitat, i dues iniciatives, una de la comunitat educativa i l'altra dels municipis, que reflexionen i aposten decididament per societats multiculturals cohesionades.

#### 4. L'ANY 1991

L'any 1989, a redòs de l'escola africana d'adults Samba Kubally, nasqué un seminari sobre didàctica i formació de treballadors estrangers, amb un objectiu triple: crear un centre de documentació i recursos sobre formació de treballadors estrangers i minories culturals; elaborar materials didàctics concrets i específics —aleshores inexistents al nostre país—; i organitzar una escola d'estiu sobre interculturalitat.

La primera d'aquestes escoles es va celebrar el 1990 a Girona —on l'any 2001 s'ha fet ja la dotzena edició—. Els documents de treball de les primeres escoles, des de l'any 1991 al 1995, es van publicar en sengles llibres, que constitueixen un material pioner i de gran valor.

En la IIa Escola d'estiu, per exemple, hi participaren molts professionals col·laboradors dels actes i les publicacions a què s'ha fet referència anteriorment en aquest relat, i s'hi incorporaren perspectives relativament noves: el treball social amb immigrants estrangers, l'educació d'adults, l'animació sociocultural, l'Islam, qüestions jurídiques, legals, morals...

Un dels documents més interessants des del punt de vista educatiu fou el presentat per l'antropòleg J. Pascual, a partir d'una recerca sobre la socialització dels fills d'immigrants magribins a la comarca d'Osona, una de les primeres que es van fer al nostre país, i que conclou de la manera següent:

L'escola multicultural catalana no mostra la flexibilitat i la disposició necessàries per educar grups multiculturals —més enllà del grup de catalanoparlants i castellanoparlants. Vet aquí el resultat: l'agreujament de les contradiccions internes al sistema escolar, ja existents abans de l'entrada de nous grups culturals a l'escola [...]. Una educació que assumeixi el fet multicultural continua essent avui un repte nou i, pel que sembla, aliè a les instàncies directives del sistema escolar.<sup>25</sup>

24. *La diversitat a l'escola*, Barcelona, Consell Escolar de Catalunya, 1998.

25. J. PASCUAL, «El repte de l'escola multicultural. La socialització dels fills de magrebins a Osona», a *Sobre interculturalitat*, Girona, Fundació Sergi, 1992, p. 139-146.

En la IIIa Escola d'estiu i en la IVa Escola d'estiu (1992 i 1993), s'ampliaren els temes tractats. Entre les aportacions més destacades, hi ha la de D. Juliano que, posteriorment, es desenvolupà en el llibre *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*.<sup>26</sup>

El 1991 va tenir lloc a Ceuta un congrés d'*Educación multicultural i intercultural* —si més no és curiosa l'addició dels dos conceptes—, amb una àmplia representació de la pedagogia espanyola, a l'empara de la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED) i amb una escassíssima presència de pedagogs dels Països Catalans. Pràcticament, no van deixar cap tecla (pedagògica) per tocar: currículum, professorat, política i legislació, llenguatge...

Les conclusions del congrés van ser, a parer meu, una mostra representativa d'aquella pedagogia grandiloqüent, però buida, que tant predicament va tenir, fa uns anys, l'Estat espanyol:

Vivim, de fet, en un món multicultural. Els sistemes educatius forjats amb vocació uniformitzadora, han de canviar els seus paradigmes per integrar-se en unitats progressivament superiors, fins a forjar el nou home terraquí, universal, i alhora reconèixer les cultures minoritàries que són per a molts senyes d'identitat.<sup>27</sup>

Com van escriure posteriorment uns observadors sorneguers i crítics, «algunes opinions mostren un desconeixement profund de la realitat [...] i una gran confusió conceptual, a part de diversos errors històrics [...]. Es parla de model de diversitat, però més que reconèixer-la, molts textos el que plantegen és que caldrà suportar-la».<sup>28</sup>

L'octubre de 1991, la revista *Cuadernos de Pedagogía* també dedicà el tema del mes a l'interculturalisme i el titulà, en portada, de la manera següent: «Minorías étnicas, ¿integración o marginación?»<sup>29</sup>

El monogràfic s'inicia amb dos textos de caire teòric, que denuncien l'escàs èmfasi de la reforma educativa en la diversitat social i cultural. I s'expliquen després algunes experiències, la majoria de les quals ja coneixem: el PEC del Departament d'Ensenyament; el Programa d'educació en la diversitat de l'Ajuntament de Barcelona; l'escola africana Samba Kubally de Santa Coloma de Farners...

26. D. JULIANO, *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid, Eudema, 1993.

27. *Educación multicultural e intercultural*, Granada, Impredisur, 1992.

28. F. J. GARCÍA CASTAÑO i R. A. PULIDO, *Educación multicultural: Reflexión teórica a partir de una referencia al caso español*, Granada, Universidad de Granada, 1992, [document policopiat].

29. «Minorías étnicas, ¿integración o marginación?», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 196, Barcelona, Fontalba, 1991.

Finalment, l'any 1991, el pedagog de la UAB, José Antonio Jordán, guanya el XIII Premi Josep Pallach amb el que és el primer llibre d'educació intercultural fet a Catalunya i a tot l'Estat: *L'educació multicultural*.<sup>30</sup>

Ja des de la introducció queden clares les pretensions del llibre: «oferir un estudi complexiu de la temàtica educació multicultural [...], no hi ha cap llibre —català o castellà— que doni una visió panoràmica de la problemàtica multicultural».

El llibre s'articula en tres parts. La primera analitza el fet cultural (migracions, minories ètniques...), el concepte de cultura i la qüestió del relativisme cultural. La segona part tracta els aspectes pedagògics nuclears de l'educació multicultural: l'ambigüïtat terminològica i conceptual, el biculturalisme i el bilingüisme, les polítiques educatives, el currículum multicultural i el paper dels professionals. I la tercera part parla de l'educació multicultural a Catalunya: dades demogràfiques, la qüestió nacional, la normalització lingüística, algunes experiències... I conclou així:

L'escola, sense deixar de ser genèricament catalana, ha de trobar fórmules per aconseguir igualtat d'oportunitats en els nens minoritaris i per atendre les seves necessitats culturals bàsiques [...], i per dissenyar un currículum raonablement multicultural. [...] Potser el pas següent sigui el d'iniciar una rigorosa reflexió que porti al disseny de les línies rectores d'una planificació educativa de caràcter global sobre aquest camp.

El mèrit del treball de Jordán és el de complir el que promet, és a dir, es tracta d'una mena de manual d'ús, que planteja els grans temes de l'educació intercultural, amb un afany més descriptiu que propositiu. Ho fa a partir, sobretot, de bibliografia anglesa i nordamericana, i amb prou feines fa referència a la francesa, a la quebequesa, a l'alemanya o a l'holandesa, prou riques i, potser, més properes als nostres esquemes sociopolítics i escolars. Tanmateix, quan parla de Catalunya ho fa amb la mateixa distància, sense entrar a fons en els temes que travessen el debat sociocultural i polític del país, ni en la política endegada fins aleshores pel govern català.

## 5. L'ANY 1992

El mes de gener de l'any 1992, la Fundació Jaume Bofill celebrà un dels seus debats de l'aula Provença sobre *Multiculturalisme a les escoles*, amb la vo-

30. J. A. JORDÁN, *L'educació multicultural*, Barcelona, Ceac, 1992.



luntat «d'activar la consciència social, el compromís intel·lectual i la participació cívica».<sup>31</sup>

El cert és que, des de llavors, la Fundació Bofill ha finançat recerques, ha promogut debats, ha publicat experiències i alternatives, ha impulsat la crítica i l'elaboració de propostes i ha donat suport a un munt d'iniciatives de la societat civil i acadèmica. En aquest sentit, ha fet una tasca de suplència i observatori social, que ha fet més palesa la migradesa d'altres institucions públiques en el camp de la pedagogia social.

En el debat, s'hi plantegen tres qüestions: els condicionaments socioeconòmics i polítics del moment actual; el paper de les escoles i els educadors davant del fenomen de la pluralitat cultural; i la responsabilitat de la societat, en general, en l'elaboració del futur model social.

Aquesta presència social de la Fundació Bofill arribà al seu punt àlgid l'any 2000, amb la publicació de l'informe *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*,<sup>32</sup> fruit del treball de seminari en què intervingué un nombre significatiu de pedagogs<sup>33</sup> i que ha tingut una notable repercussió social i política.

Tant l'anàlisi com les propostes són d'ampli espectre i abasten des de l'educació formal —infantil, primària i secundària— a l'educació de persones adultes, l'educació en el lleure i la formació de mestres, professors i educadors. De l'ampli capítol propositiu, n'extraïem les següents «accions de lluita contra el racisme i l'exclusió social que esdevenen urgents, també a les escoles».

Cada centre hauria de comptar amb un pla d'educació cívica intercultural, que hauria de concretar les accions per detectar i corregir les expressions racistes, els continguts etnocèntrics dels materials curriculars, i el programa de continguts en educació antiracista. També, ha de vetllar perquè el centre reflecteixi, sense folklorismes, la realitat de tots els seus alumnes i promoure la dimensió comunitària del fet educatiu.

Cal donar, ja, a la llengua àrab el tractament d'una llengua estrangera més.

Cal consolidar el PEC com un programa de referència per a la prevenció de l'exclusió social i el tractament de la diversitat cultural a l'escola.

Aquest mateix any es van publicar dos llibres d'educació intercultural especialment significatius, encara que per raons diferents. Un és la traducció al ca-

31. *Multiculturalisme a les escoles: Debats de l'aula Provença*, Barcelona, Fundació Bofill, 1992.

32. F. CARBONELL (coord.), *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*, Barcelona, Mediterrània, 2000.

33. Val la pena esmentar-los pel seu nom: F. Carbonell, J. M. Girona, A. Formàriz, M. A. Essomba, P. Darder i J. Cots.

talà de l'obra del pedagog francès H. Hannoun —l'original és de l'any 1987—, *Els ghettos de l'escola: Per una educació intercultural*.<sup>34</sup> Com es diu en el pròleg, es tracta d'una «reflexió teòrica sobre el procés d'interacció cultural i sobre les conseqüències teòriques i pràctiques que aquest fet suposa per a la societat en general i per al sistema educatiu en particular».

La seva anàlisi de l'assimilacionisme i del multiculturalisme són d'una vigència il·luminadora i d'una claredat utilíssima en els temps actuals de confusió interessada. La seva aposta per una *actitud interculturalista* és d'una lucidesa poc habitual:

L'escola intercultural, en tant que institució socialitzadora, busca l'adaptació de l'educat al seu propi medi (ciutat, nació, cultura d'origen...) i al medi actual comú a tots els grups que hi cohabiten, és a dir, hauria de tenir en compte, alhora, les cultures familiars i la cultura ambiental.

L'escola intercultural ha d'ensenyar als alumnes a viure junts en un mateix univers ple de valors diferents i a construir un medi nou en el qual tothom és cridat a viure. Es tracta d'adaptar l'alumne a un món ambigu perquè és plural i contradictori, però també un món en condicions d'esdevenir diferent.

Conciliar la diversitat cultural i la unitat del cos social són els objectius de l'escola intercultural.

Davant les acusacions de multiculturalisme segregador de qualsevol tímid intent de reconeixement real de la diversitat cultural i davant les pràctiques assimiladores, que s'amaguen darrera moltes actituds «integradores», l'actitud interculturalista de Hannoun és encara un repte.

L'altra publicació significativa és el llibre *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*.<sup>35</sup> Si bé és la primera obra consistent sobre educació intercultural escrita en espanyol, cal dir també que té un caràcter molt desigual. Al costat d'aportacions molt interessants i innovadores, hi ha també alguns articles excessivament simplistes o senzillament oportunistes. Malgrat que vuit autors dels deu que hi col·laboren són professors d'universitats catalanes, en general, en els seus textos no palpita l'intens i important debat que es dona ja en aquests moments a la pedagogia catalana.

L'any 1992, segons alguns analistes l'any que marcà realment un punt d'inflexió en el camp editorial, aparegué *L'informe de Girona: cinquanta propostes*

34. H. HANNOUN, *Els ghettos de l'escola: Per una educació intercultural*, Vic, Eumo, 1992.

35. P. FERMOSE (ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea, 1992.

sobre immigració,<sup>36</sup> redactat per una comissió de vuit associacions i unes ONG de les comarques de Girona.<sup>37</sup>

El document, àmpliament difòs i utilitzat, però en moltes de les seves intuïcions i propostes encara per realitzar, dedica un ampli apartat a la formació —d'infants, adults, monitors, líders associatius i voluntariat—, i acaba amb set recomanacions específiques al govern de la Generalitat de Catalunya, com la següent:

Programar accions educatives que afectin tot el teixit social en els valors de la solidaritat, l'enriquiment cultural i el respecte a la diversitat de cada cultura.

Promoure una educació intercultural bàsica (per als adults immigrants), vinculada a una millora de les condicions laborals, a una formació ocupacional i, en tot cas, a la qualitat de vida real del subjecte.

Finalment, l'any 1992 se celebrà el X Congrés Nacional de Pedagogia, sota els auspicis de la Societat Espanyola de Pedagogia, a Salamanca. L'argument del congrés era *L'educació intercultural en la perspectiva de l'Europa unida*.<sup>38</sup>

Com sol passar en els congressos de la pedagogia acadèmica oficial, es toquen un munt d'aspectes —fonaments antropològics i socials, política, planificació i organització, currículum, formació del professorat, recerca, qüestions lingüístiques, etc.—. Entre els trenta ponents hi hagué la presència destacada de pedagogs dels Països Catalans,<sup>39</sup> sobretot en la secció dedicada a la recerca.

Amb tot, l'aportació catalana no destacà pas enmig de la grisor general: grans dosis d'especulació, però escassa recerca; un cert interès corporativista per apropiarse d'un tema emergent; ponències que només toquen la qüestió de la interculturalitat de manera tangencial; algunes propostes benintencionades, d'altres ambigües o poc fonamentades i retòriques [...].<sup>40</sup> Des d'un altre punt de vista, l'educació intercultural pren carta de naturalesa pública entre la comunitat científica i dins les universitats.

36. COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES DE GIRONA, *L'informe de Girona: cinquanta propostes sobre immigració*, Barcelona, Departament de Benestar Social, 1993.

37. En la redacció, hi participen tres destacats pedagogs gironins: F. Colomer, S. Parra i J. Colomer.

38. SOCIETAT ESPANYOLA DE PEDAGOGIA, *X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, Salamanca, Diputació de Salamanca, 1992, 3 v.

39. Són els dotze següents: A. J. Colom, J. Escámez, R. Flecha, J. Garanto, J. Gairín, A. Ferrández, A. P. González Soto, J. Mateo, J. Sarramona, M. Bartolomé, A. Sans i M. C. Vidal.

40. F. J. GARCÍA CASTAÑO i R. A. PULIDO, *Educación multicultural. Reflexión teórica a partir de una referencia al caso español*, Granada, Universitat de Granada, 1992, [document policopiat].

## 6. L'ANY 1993

Després de l'eclosió de l'any 1992, el 1993 podríem dir que és l'any de la disseminació a través de diverses revistes d'educació. Ens referim a quatre de ben diferents.

En el mes de gener, la revista del sindicat d'ensenyament de Comissions Obreres (CCOO), durant molts anys majoritari en l'ensenyament català, dedicà el seu tema del mes, elaborat gairebé exclusivament des de Catalunya, a l'educació intercultural. El sindicat s'hi posicionà en aquests termes:

Cal fer front al racisme des de tots els àmbits de la societat, també des dels centres educatius.

Que la diversitat cultural es manifesti en forma de convivència i es transformi en enriquiment per a tots passa per deslliurar-nos de tot tipus de concepció cultural eurocèntrica, per partir del reconeixement de les diferents expressions culturals i per promoure l'intercanvi.

No podem permetre que aquest nou repte sigui abordat únicament a partir del voluntarisme del professorat amb la inhibició de l'Administració, que només s'ha apropat tangencialment al tema a partir dels programes d'educació compensatòria.

Un lloc preferent en la planificació dels objectius, els mitjans i els recursos necessaris s'hauria de donar a l'ensenyament de la llengua i la cultura maternes.<sup>41</sup>

La revista *Guix*,<sup>42</sup> la més llegida pels mestres catalans, dedicà el seu habitual monogràfic del mes de febrer, també, a l'educació intercultural, però posà l'accent en la seves dimensions més aplicades: l'etnocentrisme dels llibres de text, els contes com a elements essencials de totes les cultures populars, la confecció d'unitats didàctiques des de la perspectiva intercultural, i l'organització i el funcionament d'escoles situades en barris marginats i/o guetitzats.

La Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana editava, des de finals de la dècada dels vuitanta, la revista *Documentos*. El número 8, de l'any 1993,<sup>43</sup> està dedicat íntegrament a «la diversitat cultural al sistema educatiu» i està elaborat pel *Seminari d'educació per a l'emancipació i interculturalisme*. En sobresurt un estudi analític de les programacions generals anuals de centre de les escoles valencianes a càrrec de X. Lluch sobre com s'hi entén l'educació intercultural. El treball és un viu reflex de les creences, i les pràcti-

41. «Educación intercultural», a *Trabajadores de la Enseñanza*, núm. 139, Madrid, Federación de Enseñanza de CCOO, 1993.

42. «Educació intercultural», a *Guix*, núm. 184, Barcelona, Serveis Pedagògics, SA, 1993.

43. «La diversitat cultural al sistema educatiu», a *Documents*, núm. 8, València, Conselleria de Treball i Afers Socials, 1993.

ques que se'n deriven, d'una bona part dels educadors i, doncs, dóna pistes de per on cal dirigir les accions formatives.

El número de l'any 1994,<sup>44</sup> tornà a insistir en el tema amb el mateix equip de redactors, sota el lema «Educar des de l'interculturalisme» i publicà articles sobre l'escola com a espai d'encreuament de cultures, l'elaboració d'un projecte educatiu de centre intercultural o la perspectiva intercultural en l'elaboració d'un projecte curricular de centre.

Malauradament, aquesta promoció de l'educació intercultural des de les institucions oficials es va estroncar al País Valencià amb l'arribada del Partit Popular al govern de la Generalitat Valenciana. Amb una incidència pública menor, no obstant això, sobretot des dels moviments de renovació pedagògica se segueix treballant i se segueixen produint materials i assajos per part dels membres de l'esmentat seminari.<sup>45</sup>

Finalment, hem d'esmentar la *Revista de Educació*, la publicació del Ministeri d'Educació i Ciència, que va dedicar el monogràfic del número 302<sup>46</sup> a l'interculturalisme, amb cinc articles d'una qualitat i una densitat considerables. Potser el més polèmic i que avança posicions que, després, han anat guanyant importància en el debat públic, és l'article del sociòleg J. Carabaña. Comença definint la ideologia multiculturalista com «una fe militant on conflueixen els ideals liberals de la fraternitat i el mandat cristià de l'amor al proïsme amb la resaca de les teories antiimperialistes (els antics intel·lectuals crítics —diu— desenganyats de la classe obrera, esperen tenir més èxit amb les minories)».

Aquest article és una defensa del principi individualista, propi del liberalisme clàssic, sense cap concessió al comunitarisme. Acaba amb aquestes paraules:

La qüestió és si tractem els acabats d'arribar tal com ens hem vingut tractant a nosaltres mateixos fins ara, incloent-hi les obligacions que ens hem imposat, o si els tractem com a altres, com a diferents, en els drets i les obligacions. A nosaltres ens tractem com a individus racionals i lliures, i com a ciutadans d'un mateix Estat amb drets i deures bàsics. No ens tractem com a pertanyents a grups o cultures diverses [...]. Reconeixem i admetem les nostres diversitats individuals i pretenem fomentar la igualtat com a possibilitat i llibertat de conrear les diversitats.<sup>47</sup>

44. «Educar des de l'interculturalisme», a *Documents*, núm. 9, València, Conselleria de Treball i Afers Socials, 1994.

45. Potser un dels més aconseguits és el llibre de X. LLUCH, *Plural: Educació Intercultural 12/16*, València, Tàndem, 1999.

46. «Interculturalismo: sociedad y educación», a *Revista de Educación*, núm. 302, Madrid, Ministeri d'Educació i Ciència, 1993.

47. J. CARABAÑA, «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», a *Revista de Educación*, núm. 302, Madrid. Ministeri d'Educació i Ciència, 1993, p. 61-82.

L'any 1995, la *Revista de Educación* va dedicar el monogràfic del número 307 a l'*Educació intercultural*,<sup>48</sup> on es recullen diverses recerques d'investigadors espanyols i propostes de programes concrets d'educació intercultural.

El camí recorregut en aquests anys d'emergència de la teoria i la pràctica de l'educació intercultural és prou variat i ric com per resseguir-lo amb deteniment.

S'hi veuen, a parer meu, dues grans òptiques que segueixen camins divergents: d'una banda, la pedagogia oficial, que sembla afrontar el tema com una obligació circumstancial, perquè ara toca, i la multitud d'iniciatives i reflexions des de diverses instàncies de base, apuntalades per alguns pedagogs i científics socials.

Hi ha també una divergència evident entre els qui aposten, sense escletxes, per la tradició liberal i universalista, poc disposada a reconèixer drets col·lectius, que abominen qualsevol insinuació multiculturalista i propugnen una integració que no sembla sinó la cara presentable del vell assimilacionisme homogeneïtzador; i els qui insisteixen en el reconeixement de les diversitats culturals com a pas previ i imprescindible per viure en una societat més igualitària i on la cohesió social sigui la manifestació real de la llibertat dels individus i els grups de compartir un projecte comú de convivència.

Podem parlar encara dels qui creuen que no cal canviar res de fonamental de les institucions educatives —ni en l'àmbit organitzatiu, ni molt menys en el curricular—, perquè consideren que el model actual ja és prou vàlid i que és només qüestió de temps la superació de la crisi propiciada per l'emergència del pluriculturalisme en les societats occidentals, i els qui pensen que cal actuar de manera decidida en el currículum, entès com el projecte selectiu de cultura que es transmet i es viu en les institucions educatives, i que l'educació segueix essent un instrument de primer ordre per combatre el racisme i promoure una societat més convivencial i més justa.

En aquest punt, no estic massa segur de l'encert del títol d'aquest text, *Educació i immigració: de la ingenuïtat social al compromís pedagògic*. La veritat és que es tractava d'una hipòtesi que calia comprovar. Feta aquesta comprovació crec que hauria estat més precisa la hipòtesi que en educació i en immigració, a Catalunya, hem navegat des dels orígens *entre* la ingenuïtat social i el compromís pedagògic, més que no pas *des* d'una posició a l'altra. Des de bon començament hi ha hagut a Catalunya plantejaments compromesos i globalitzadors, i visions més ingènues o estrictament pedagògiques, per dir-ho d'alguna manera.

48. «Educación intercultural», a *Revista de Educación*, núm. 307, Madrid, Ministeri d'Educació i Ciència, 1995.

## 7. L'EDUCACIÓ I LA IMMIGRACIÓ DESPRÉS DEL 2000

Quina és la situació actualment?

Crec que hi ha dos esdeveniments que il·lustren amb claredat que estem davant d'un panorama substancialment diferent del de fa uns anys i que obliguen l'educació i la pedagogia a reformular les seves aportacions o bé a repensar-les sobre unes noves bases.

El primer són els fets d'El Ejido,<sup>49</sup> a Almeria, que van tenir lloc entre el gener i el febrer de l'any passat; que ens confirmaren, de manera incontestable, que la societat espanyola —també la catalana— és racista, com ho són, en termes generals, la societat francesa, la belga, l'alemanya...

No és veritat que els racistes siguin els altres,<sup>50</sup> com ens pensàvem, sobretot els nordamericans —que tenen el Ku-klux-klan, i que els hem vist a la televisió i a les pel·lícules com discriminen els negres—, els alemanys —que recordem que, en temps de Hitler, assassinaren milions de jueus i ara cremen els habitatges dels turcs—, o els sudafricans del temps de l'*apartheid*.

El que succeí a El Ejido no fou una casualitat, sinó que són uns fets perfectament explicables, fins i tot previsibles, com no han estat casuals els fets de Ca n'Anglada, a Terrassa, o els de Premià, per posar només alguns exemples més propers.

El racisme habita entre nosaltres: hi viu, sotja i avança. Les múltiples condemnes del racisme en abstracte o del racisme dels altres no són pas un antídote contra el nostre racisme, que es manifesta en forma de prejudicis envers determinats col·lectius (que són —com sabem— d'una gran resistència), en forma del que alguns han anomenat *egoisme ètic* —allò de «primer els de casa», tan ple de sentit comú i tan aprofitat per les diverses formes del feixisme—, d'actituds comprensives envers pràctiques clarament discriminatòries —per activa o per passiva— o associant determinats problemes socials i econòmics a conflictes ètnics o religiosos, que acaben, gairebé sempre, per culpabilitzar les víctimes.

El racisme, no en tinc cap dubte, és ara una prioritat educativa. Què esperem per fer-hi front amb la pedagogia?

El segon és la publicació del llibre del polític italià i liberal, Giovanni

49. F. CHECA (dir.), *El Ejido: la ciudad-cortijo*, Barcelona, Icària, 2001.

50. T. CALVO, *Los racistas son los otros: Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*, Madrid, Popular, 1989.

Sartori,<sup>51</sup> *La sociedad multiétnica*, que és corol·lari d'un punt de vista que s'ha anat imposant en el debat públic.<sup>52</sup>

És l'hora de la política, el realisme i l'acció, i és acabada —sembla— l'hora dels debats acadèmics, benintencionats i estèrils. Parafraçant el mateix Sartori,<sup>53</sup> els pedagogs haurem de tenir més en compte l'ètica de la responsabilitat, les conseqüències possibles dels nostres informes, teories i accions enfront de l'ètica fàcil dels principis si no ens volem convertir en uns irresponsables.

Un exemple paradigmàtic d'aquesta nova òptica l'hem tingut a Catalunya amb el debat polític, social i acadèmic sobre la matriculació d'alumnes en els centres educatius, la conveniència que tots ells siguin representatius de la diversitat existent en el propi poble, barri o ciutat, i sobre l'anomenada *llibertat d'ensenyament*. Ha estat significatiu comprovar qui s'ha escudat en l'ètica dels principis i qui s'ha decantat per l'ètica de la responsabilitat.

## 8. UN PENSAMENT TRANSVERSAL

Sartori —com deia— és el portaveu d'una mena de pensament transversal, amb voluntat d'esdevenir dominant i indiscutible, que inspira i justifica moltes de les polítiques que ja s'estan duent a terme en tots els camps socials, també, òbviament, en l'àmbit educatiu. A grans trets, podríem sintetitzar-lo de la manera següent:

a) Necessitem immigrants: per motius econòmics i demogràfics ens convé que vinguin treballadors estrangers a Catalunya.

b) La societat catalana ha de posar en pràctica polítiques i mesures per incorporar aquesta nova població als nostres pobles i ciutats i a la nostra comunitat nacional.

c) Aquestes migracions i aquesta incorporació no es poden pas produir a qualsevol preu i de qualsevol manera: els límits els marquen les nostres necessitats i una identitat social, cultural i política que cal preservar.

d) En aquest marc de condicions, hi ha uns migrants desitjables i uns altres de no desitjables perquè són difícilment assimilables degut a la distància so-

51. G. SARTORI, *La sociedad multiétnica: Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus, 2001.

52. Aquest debat l'ha introduït a l'Estat espanyol el professor i expolític M. Herrero i Rodríguez de Miñón, a través de diversos articles.

53. «Entrevista a Giovanni Sartori», a *El País*, 8 d'abril de 2001.



cial, política i, sobretot, cultural —llengua i religió—, que els separa de nosaltres, és a dir, els africans, en general, i molt en particular els africans musulmans.

e) Cal seleccionar l'entrada d'immigrants al nostre país atenent aquests paràmetres: hi ha cultures incompatibles amb la nostra i facilitar l'entrada als seus portadors podria malmenar la cohesió social i cultural assolida.

Amb paraules de Sartori:

L'immigrat és diferent dels diferents de casa, és un estrany diferent. L'immigrat posseeix, a ulls de la societat que l'acull, un plus de diversitat, un excés d'alteritat.

Aquest plus de diversitats es pot simplificar sota quatre categories: lingüística, de costums, religiosa i ètnica. Les dues primeres diversitats són molt diferents de les segones. Les dues primeres es tradueixen en estranyeses superables; les segones produeixen estranyeses radicals.

Del que se'n desprèn que una política d'immigració que no distingeixi el gra de la palla, que no vulgui distingir entre estranyeses diferents és una política equivocada i abocada al fracàs.

[...] Integrar com? Als beneïts la solució del problema els sembla òbvia: consisteix a transformar l'immigrat en ciutadà. Però no és cert. La política de la ciutadania per a tots no solament és una política destinada al fracàs, sinó que, a més, és una política que agreuja i converteix en explosius els problemes que pretén resoldre [...], perquè la integració es produeix només entre integrables.<sup>54</sup>

Les tesis de Sartori han estat àmpliament divulgades, molt sovint de manera absolutament acrítica. Així, per exemple, *La Vanguardia*<sup>55</sup> titulà «Sartori demana que Europa imposi les seves condicions per integrar emigrants», per afegir més endavant «El multiculturalisme és un moviment promogut per exmarxistes que han substituït la lluita de classes per la batalla cultural contra el sistema».

O bé, *El País*<sup>56</sup> afirmà que «Sartori tracta de conservar les conquestes de la civilització occidental: la democràcia, el valor de la diversitat, l'Estat de dret, la llibertat, la tolerància i el pluralisme dels partits», per afegir tres dies després<sup>57</sup> que «la civilització occidental i l'Islam actual són fonamentalment incompatibles. Els principis de les dues cultures són antagònics».

54. G. SARTORI, *La sociedad multiétnica: Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus, 2001.

55. «Sartori pide que Europa imponga sus condiciones para integrar emigrantes», a *La Vanguardia*, 14 de març de 2001.

56. «Sartori desvela en un ensayo las paradojas del multiculturalismo», a *El País*, 5 d'abril de 2001.

57. «Entrevista a Giovanni Sartori», a *El País*, 8 d'abril de 2001.

Sense ànim d'entrar ara a discutir a fons aquestes opinions, sí que em sembla saludable i convenient afegir-hi alguns comentaris: tenim un gran desconeixement del pensament islàmic contemporani, que ho redueix tot a una percepció geopolítica centrada en la violència i el terrorisme.<sup>58</sup>

Oposar cultura islàmica i cultura occidental significa caure en una dualitat agressiva que té poc a veure amb la realitat i que oblida les connexions entre el monoteisme de les tres religions del llibre o el sentiment d'injustícia provocat pel colonialisme en alguns països àrabs [...]. L'odi és un sentiment de defensa, una reacció del dèbil davant d'una injustícia. Els opressors no en solen sentir mai d'odi.<sup>59</sup>

Les religions ja no constitueixen civilitzacions. Vivim en un món integrat, complex i molt divers. La civilització la constitueix actualment el capitalisme que domina l'escola planetària. L'Islam no existeix com una estructura homogènia.<sup>60</sup>

La condició per assegurar el primer objectiu d'una política d'immigració, la integració, és el reconeixement de la igualtat en els drets i en la ciutadania. El reconeixement i la garantia efectiva dels drets humans dels immigrants, de tots [...]. Viuen, treballen, paguen impostos, pateixen la llei, però no la poden crear. Aquesta situació impedeix la integració. Està en joc la nostra opció per una democràcia plural i inclusiva o una democràcia d'exclusió, de privilegi (com la de l'Atenes clàssica).<sup>61</sup>

La teoria de la inintegrabilitat de determinats col·lectius d'immigrants en les societats occidentals és senzillament falsa. Els immigrants són persones com nosaltres, actors socials, i no pas imbècils sense discerniment, esclafats per les seves tradicions culturals. Els immigrants, també els de religió islàmica, desenvolupen estratègies d'adaptació en els nous contextos de residència i combinen valors de la societat receptora i de la pròpia tradició cultural.<sup>62</sup>

Aquest pensament dominant té una enorme transcendència pràctica en tots els terrenys, però molt singularment en l'educatiu, pel seu caràcter socialitzador i aculturador. Deconstruir, contestar aquest corrent d'opinió, no és pas una fei-

58. G. MARTÍN, «Un pensamiento negado», a *El País*, 29 de setembre de 2001.

59. M. DE EPALZA, «El Islam en el mundo», a *El País*, 29 de setembre de 2001.

60. S. NAÏR, «La contra», a *La Vanguardia*, 23 de setembre de 2001.

61. J. DE LUCAS, «Pactos y razones de estado, ciudadanía e inmigración», a *El País*, 9 de novembre de 2000.

62. A. UNZURRUNZAGA, «Los fantasmas de Giovanni Sartori», a *Mugak*, núm. 15, p. 42.

na fàcil, ni d'un sol dia, sinó que va més enllà de les urgències quotidianes de la tasca d'educar. Els reptes del pluralisme cultural se situen en el marc de les transformacions de les societats modernes i requereixen un marc conceptual ampli i crític que ens permeti discernir quins són els vertaders problemes i evitar així els efectes perversos o no desitjats d'una intervenció poc reflexionada o unilateral.

## 9. LA MIRADA DE LA PEDAGOGIA

L'educació és un fenomen essencialment cultural, és un procés de transmissió i recreació de cultura, que aquests darrers anys, a redós d'un cert romanticisme pedagògic, els excessos de l'escolasticisme i el verbalisme, i l'auge de les psicologies que sobredimensionen el paper de l'individu, havia experimentat un cert declivi.<sup>63</sup>

El reconeixement de la multiculturalitat de les societats actuals i l'escolarització d'alumnat d'origen estranger procedent de països empobrits propicien un nou centrament en els continguts culturals de l'educació, en el projecte cultural que omple de sentit el procés educatiu.

L'òptica intercultural ens brinda l'ocasió de plantejar-nos obertament la representativitat cultural del currículum comú que, a hores d'ara, és molt lluny de ser una síntesi que reflecteixi la diversitat i la complexitat de la cultura de la societat de què sorgeix.

L'educació ha de presentar batalla en el camp de la rellevància cultural, en una societat que valora molt el coneixement. El debat essencial de l'educació és el del projecte cultural que l'informa, sabent, això sí, que les institucions educatives no en tenen el monopoli. I, en aquest terreny, la pedagogia hi té moltes coses a dir.

Abans dèiem que és l'hora de l'acció. Podríem afegir-hi que també ho és per a la pedagogia: és l'hora del compromís pedagògic. La pedagogia implica ideologia, tot i que no és reduïble a ideologia; els pedagogs que han passat a la història són aquells que han participat del debat públic i ciutadà, que han inventat tècniques, han recreat recursos, han produït materials, però, per damunt de tot, s'han ocupat de les finalitats socials de l'educació, han integrat les seves aportacions en un projecte social i polític de més abast.

No estem parlant d'adscripcions ideològiques concretes, sinó de quelcom més profund, de la naturalesa intrínsecament política de l'educació, de la neces-

63. J. GIMENO, *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata, 2001.

sitat de fer una lectura del món, en terminologia freiriana. Ho diré en paraules d'H. A. Giroux:<sup>64</sup>

No crec que el nou ordre social pugui ser construït des de les escoles. Però sí que crec que les escoles seran una part essencial d'un nou ordre que serà fruit de l'esforç cooperatiu de tots el qui creuen en l'imperatiu moral i social de la lluita per un nou ordre.

La qüestió és quin poder, encara que sigui petit, podem utilitzar per, amb altres, canviar la societat? Quin és el nostre paper, com a educadors, en la construcció d'aquest nou ordre?

64. H. A. GIROUX, *Teoría y resistencia en educación*, Madrid, Siglo XXI, 1992.

# LA INTERCULTURALITAT O LA PEDAGOGIA DE LA IMMIGRACIÓ

Joaquim Arenas i Sampera

## 1. INTRODUCCIÓ

És llei de prudent formació recórrer de tant en tant als clàssics de tots els temps, especialment als que han estat contemporanis, per dilucidar situacions concretes que la vida professional o cívica ens presenten.

En la reflexió pedagògica i psicològica sobre la immigració actual, i el multilingüisme i la pluriculturalitat que aporta, i el tractament educatiu que cal aplicar-hi, ens ve a la memòria l'esment que Anna Rubiés fa del pedagog Alexandre Galí en relació amb les teories pedagògiques elaborades amb criteris científics, que han estat veritables referents en la nostra formació professional i universitària.

Diu Galí, citat per Rubiés —l'esmento de memòria—, que devem als grans pedagogs, reconeguts universalment, i als seus pressupòsits educatius ser-nos referents, si es vol necessaris, en la pràctica educativa quotidiana; afegeix, però, que els principis exposats per ells han de passar inevitablement pel sedàs de la humanitat del mestre, altrament, en certs moments, la seva aplicació podria ser del tot contraproduent, l'antítesi de tota acció pedagògica.

Des de Lluís Vives, Rousseau, Decroly, Dewey i tants d'altres de tots els temps, podem constatar que no han estat pedagogs de docència directa davant d'un grup classe. Moltes de les seves experimentacions s'han reduït a un nombre escàs de nois i noies. Ens cal advertir que aquest fet no invalida cap de les teories proposades ja que són autors la veu dels quals ha perdurat segles i anys, tot i ser, moltes vegades, més teoritzadors que practicants de la docència professional i viscuda en l'àmbit educatiu. Aquest fet no invalida les tesis que ens han proposat, però les matisa.

Ens trobem, avui dia, davant el fet migratori amb una abundància de teoritadors, pedagogs, psicòlegs o antropòlegs, sense cap experiència educativa i docent o molt poca, amb un escàs coneixement d'allò que passa a les aules escolars amb presència d'alumnes originaris d'altres llengües i cultures. Amb tot, continuen elaborant teories sobre la manera i la línia que cal seguir a l'escola i a l'institut en relació amb l'alumnat d'incorporació tardana. Sense gens d'ironia, hom podria afirmar que volen esdevenir clàssics abans de ser-ho; és a dir, abans de tenir el reconeixement dels seus plantejaments passats pel sedàs de to humanitari que aporten mestres i professors, valent-se de la palestra que els ofereix, sovint, l'exercici docent en una universitat.

Sempre hem estat partidaris que els mestres són els primers pedagogs, els pedagogs per excel·lència; són ells i elles qui condueixen l'infant, l'orienten i li ensenyen a aprendre. Són senzillament, juntament amb els nois i les noies, els màxims protagonistes de la pedagogia.

Hem parlat de teories actuals sobre el tractament educatiu de la immigració, perquè cal dir clarament no a l'assimilació, no a la intolerància de cap mena.

En unes jornades de reflexió celebrades a Barcelona fa uns mesos, es van poder escoltar, per part d'algun ponent, principis de plantejament que freguen aquests conceptes. Volem pensar que són fruit del desconeixement, fins i tot, potser, de l'alè d'aportar solucions i hipòtesis a una qüestió que inquieta, no solament l'escola, sinó també la societat sencera.

La consideració al fet multilingüe i multicultural de la nostra societat escolar cal advertir que el curs 2000-2001 representava al voltant del 3 % de l'alumnat, i cal situar-la com una realitat objectiva. La pedagogia d'aquesta realitat la veiem en l'anomenada *interculturalitat*, que suposa entendre, preuar i veure tot allò que hi ha de bo i interessant en les altres cultures que la catalana, a la nostra societat.

La posició assimilista, intolerant i gens fraterna s'ha pogut comprovar per part d'algun ponent en relació amb la cultura i la llengua catalanes. És una posició que podríem concretar en una comprensió malentesa, al nostre parer, de les cultures nouarribades. Fomentem, vindrien a dir, les cultures dels nouvinguts, endinsem-nos-hi i facilitem l'ús de llurs llengües independentment que siguin ciutadans de Catalunya, país d'acollida, que té una llengua i una cultura que l'identifiquen. Creem la convivència prescindint de la vivència. Clarament, un posicionament assimilista i antitolerant de la realitat autòctona. Una manca d'autoestima inexplicable en veus que volen ser escoltades com a expertes. Serà bo adduir el que ens recorda V. Alexandre a la seva darrera obra: «l'autoestima sempre inspira respecte i el respecte fa possible la diversitat»; «en el respecte al dret a la llibertat dels pobles hi ha el secret de la fraternitat universal».

La interculturalitat no pot deixar de banda, ben a la inversa, ha de tenir per base, fer incidència plena en el concepte d'igualtat que ha de partir de l'equitat, és a dir, de compensar els dèficits, socials i jurídics, que creïn marginació en els col·lectius nouvinguts. L'explotació de la mà d'obra d'aquests contingents humans, i la regulació per lleis i decrets que incrementen la diferència entre ciutadans, no fan altra cosa que impossibilitar-ne la integració. Les actituds que abonen aquestes situacions d'injustícia només mereixen una lectura negativa. La intolerància, en aquest cas, ens porta a la conclusió, com tantes vegades, que els extrems es toquen.

Quan hom ha depassat els seixanta i ha maldat, tant com ha pogut, amb les limitacions que comporta l'espècie humana, per ajudar els immigrants a sentir-se com gent de casa, treballant en diversos àmbits segons les circumstàncies de cada etapa de la vida tant cívica com professional, arreplega una colla d'experiències que fan inevitable fer-se amb un pensament sobre la qüestió, cada vegada més consistent i més allunyat de la feblesa.

M'atreveixo, per anar concloent, exposar la reflexió que, davant el fet objectiu de la presència de la multiculturalitat i el multilingüisme social a Catalunya, s'ha pogut fer.

Només la insensatesa pot considerar la multiculturalitat un concepte oposat a la integració. És que els immigrants han d'abandonar la seva llengua i la seva cultura per esdevenir catalans amb tots els drets i deures? És que han d'oblidar llurs llengües en els espais de relació amb els originaris dels respectius països? Aquí també cal dir no a l'assimilació, no a la intolerància.

És en aquest sentit que veiem l'espai cultural i lingüístic català formulat en dos àmbits concèntrics, sostinguts pel fonament de la justícia social que iguala els drets i els deures dels homes i les dones de Catalunya. Un primer àmbit, que podríem anomenar *àmbit cultural general de Catalunya o dels Països Catalans*, inclouria totes les realitats de cultura diversa aportades pels catalans d'origen àrab, pakistanès, rus, xinès, sud-americà, etc., amb les seves manifestacions considerades com elements culturals integrats en l'espectre cultural vigent i actual. Un segon àmbit d'aquest comportament concèntric seria l'*específic català*, del qual participarien i farien seu tots els ciutadans de Catalunya —les formes de vida, els costums, les llengües, el dret i la tradició—, tant els autòctons com els immigrants, i que hauria de tenir com a catalitzador, com a vincle més sensible, la llengua catalana, un factor cohesionador de tots plegats, formant un sol poble.

Fem referència, altra vegada, a l'autor ja esmentat: «en el respecte pel dret dels pobles hi ha el secret de la fraternitat universal».

Catalunya i tots els Països Catalans tenen el dret a la llibertat, que suposa sobirania per construir una societat justa i respectada amb els drets lingüístics i

culturals, i el seu exercici que la pròpia història ha anat configurant. La nova immigració no hauria de constituir un aigualiment de la identitat del nostre poble. Ben al contrari, ha d'enrobustir-la i afermar-la, perquè la incorporació de la nova ciutadania a la llengua i la cultura catalanes s'ha de propiciar amb voluntat d'acció additiva, de suma i no resta d'allò que són i aporten a l'àmbit *general català*.

Molt ens temem que posicions teòriques allunyades d'un plantejament integrador puguin afavorir una assimilació i una visió general i pràctica del programari en català, i dels recursos a la xarxa per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana i la literatura rànica per al fenomen cultural fruit de la immigració i, igualment, per a la pròpia realitat autòctona, sobretot si les hipòtesis, fetes sobre la teoria més que sobre la pràctica, pretenen esdevenir tesis.

## 2. EL DRET A L'EDUCACIÓ

L'escola és un dels focus que més atreu l'atenció quan algú es proposa teoritzar sobre el fet migratori. En aquesta circumstància, no hi ha res d'estrany, perquè el centre educatiu esdevé centre d'interès per qualsevol qüestió que la societat eleva de preocupant. A l'escola, a més de la seva funció educativa i informativa, dissenyada per programes d'aplicació generalitzada, se li exigeix un plus extraordinari segons les tendències del moment. Sembla, doncs, que l'escola ho pugui arreglar tot i que en certs temes hagi de ser punta de llança, quan l'únic objectiu que demana una actuació sempre extraordinària, tot i ser ordinària, i sempre constant, és fer ciutadans per a un país, per a una societat concreta (M. Postmand, 2001).

L'epígraf d'aquest apartat del nostre escrit no esmenta volgutament la paraula *escola*. Considerem que avui dia l'aprenentatge i la informació que demana el noi i la noia arriba amb escreix per altres vies. Existeix, doncs, una escola paral·lela, incident i, ai las! inevitable, que són els mitjans de comunicació de masses i la societat mateixa. Tot i això, el món educatiu formal continua sent, tant per als infants com per als adults, un punt de referència tan important com inevitable.

Als Països Catalans la llarga tradició de bona pedagogia ha anat vinculada amb la catalanitat de l'educació per als nostres dies. A. Galí va definir el model d'escola, que va anomenar *catalana*, com un model que fa realitat la catalanitat en llengua i continguts.

És el model que va adoptar l'Administració catalana i que tan bons resultats educatius ha donat per als de casa com per als de fora, al llarg d'aquests darrers cinquanta anys que constitueixen la meitat del seu primer segle d'existència.



Avui dia la validesa del model d'escola catalana continua vigent, tot i els canvis sociològics i les tipologies diverses que ofereix el contingent dels alumnes. La immigració no ha de fer tremolar el pols de la institució educativa de Catalunya. Davant la circumstància migratòria, hom hi ha de veure un repte i no una dificultat per desplegar els principis pedagògics de l'escola nova i de la catalanitat; ambdós constitueixen el contingut del projecte pedagògic anomenat *escola catalana* i, com és sabut i no pot ser altrament, es realitza en llengua i en continguts catalans, amb el foment de valors i actituds, i procediments que hi estan en consonància.

Davant el fet migratori hi ha qui s'ha preguntat sàviament si cal fer una política educativa per a la immigració. La resposta que s'addueix és que no, que el que cal és preservar el dret a l'educació de tots els alumnes. És un plantejament amb el qual combreguem totalment. No debades, Joan Lluís Vives, un pedagog de casa i reconegut universalment, posa un èmfasi especial en la paraula *tractament*. És la clau de la qüestió.

No manquen, avui dia, veus que demanen, arran de la nova immigració, un canvi de marc tant pel que fa al model d'escola com a allò que afecta més concretament els programes educatius, altrament anomenats *currículums escolars*. Segons aquestes opinions, l'escola ja no ha de ser catalana, sinó intercultural, el currículum escolar ha de canviar, segons hem pogut sentir i llegir en funció dels nouvinguts. En definitiva, cal fer una política específica per a la immigració com si no existís un país concret d'acollida ni uns alumnes que n'han de ser ciutadans conscients, sigui quin sigui el seu lloc d'origen. No puc estar de recordar els anys d'exercici docent en què vaig poder aprendre i ensenyar l'esperit d'allò que avui se'n diu *interculturalitat*. Vaig entendre que l'educació intercultural només és possible si es veu clar que cal propiciar una educació basada en una Cultura, en majúscula. M'abelleix recordar com en el programa que hom havia de desenvolupar, els llibres de lectura i les classes de geografia humana coincidien plenament amb aquest esperit. Es tractava, doncs, de valorar, apropar-se, conèixer les diverses realitats culturals properes i llunyanes. A tercer de bàsica, la biblioteca de classe era fornida, entre d'altres obres, per una col·lecció de nombrosos volums que s'intitulaven *Esto es...* Apropava els nois i les noies al Tibet, a la Xina, a l'Índia, a l'Amèrica del Sud, etc. Les lectures de classe, comentades i treballades, eren d'autors catalans i d'altres països. Recordo amb estima el llibre que, publicat per Noguer, parlava dels tuaregs, *Luna Roja y tiempo cálido*, o el del nen que, com grumet dalt d'un camió, travessava els Andes.

Cal canviar el model d'escola o s'imposa preparar els nois i les noies immigrants per a l'escola catalana? S'ha de canviar el currículum escolar en funció

de la immigració o s'han de fer adaptacions curriculars en funció del tractament educatiu adequat, que acosti més que no separi, que iguali més que distingeixi? Heus aquí la qüestió!

Una política educativa per a la immigració que ho trasbalsi tot podria esdevenir una nova estigmatització dels col·lectius immigrants. Tractar-los com de casa, preparar-los per ser educats com a ciutadans dels Països Catalans és, al nostre entendre, oferir una educació més que donar un do.

És evident que l'àmbit educatiu pot rebre amb recança aquesta nova situació; mai, però, la preocupació ha d'esdevenir en detriment dels mateixos educands.

S'ha dit públicament i per escrit que, en el sistema educatiu de Catalunya, s'hi poden trobar dos comportaments diferenciats, dues línies d'actuació diverses: l'una, assimilista; i l'altra, comprensiva pel que fa a l'alumnat procedent de famílies migratòries.

Aquestes qualificacions, assimilista i comprensiva, poden basar-se en el desconeixement, en l'apreciació llunyana. D'entrada sobta que des d'una mateixa font puguin brollar aigües tan diferenciades. No ens entretindrem en l'anàlisi d'aquestes afirmacions. Ens ho adverteix el ja esmentat Vives: *Prima sapientia...*

En el tercer apartat d'aquest escrit, que a continuació despleguem, descriu l'acció que és tinguda per assimilista en algun sector. La coneixem prou bé per fer-ho. Creiem, i no gratuïtament, que constitueix un intent seriós d'integració, humanitat, compartició, una preparació pedagògica, lingüística i social per a la incorporació plena al sistema, sense discriminacions.

Amb tot, sí que hem d'assumir que algunes coses han de canviar. La interculturalitat és el tractament pedagògic que demana maduresa humana, preparació dels docents i formació continuada, i, sobretot, en el marc del centre educatiu, demana organització i dedicació, qualitats no sempre presents en l'activitat pedagògica que es desenvolupa en el sistema educatiu.

### 3. UN MODEL PER A LA INTEGRACIÓ SOCIAL

Més que el concepte de *multiculturalitat*, sembla obvi del tot assumir el d'*integració*. Una idea, aquesta de la integració, que supera la fragmentació social per ètnies i llengües. Un convida a la participació, en definitiva, a ser un sol poble, amb la diversitat de cadascú i amb la personalitat col·lectiva volguda i assumida.

Sovint ens trobem davant de projectes adreçats a la població immigrada, escolar o no, mancats d'una idea educativa clara. Es tracta els immigrants com a

éssers aliens per als quals hom s'atreveix a dictar decàlegs de tractament, més determinants per l'isolament que per l'apropament a la nova realitat del país d'arribada. A més a més, esdevé preocupant des d'un enfocament pedagògic aqueixa visió que fa poc possible actuar amb equitat.

El model d'escola catalana en llengua i en continguts ha servit per fer una extensió generalitzada del coneixement del català i això, fins a mitjan dels anys noranta, amb presència d'alumnes de cultures ben diferents, per bé que pertanyents, totes o quasi totes, a l'àrea de la llatinitat.

Avui, ja no són només alumnes de diverses cultures romàniques a qui proposa ajudar a educar l'escola catalana, sinó que, a aquests darrers, s'hi afegeixen nois i noies d'altres civilitzacions en percentatges que, en certs casos, poden ser significatius. Una tercera tipologia l'ofereix el col·lectiu d'alumnes llatioamericans, els quals pertanyen per idioma a l'àmbit de la Romania, però no pas en la manera de veure el món.

La complexitat que ofereix la diversitat de procedència dels alumnes, tot i que globalment no superen el 3,5 %, ha provocat un estat d'opinió en el camp de l'observació i l'estudi del fenomen educatiu que, ben segur, ha d'enriquir i possibilitar una via adequada i escaient a la situació, que és possible que no superi en dificultats aquella que el 1937 va afectar l'estructura educadora del país configurada pel Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU). Les escoles del CENU s'ompliren d'immigrants d'edat escolar procedents de Castella, Aragó, Andalusia, etc., o també aquell corrent migratori que, dels anys cinquanta ençà, augmentà la població catalana en un percentatge significatiu.

Les nostres escoles i institucions coneixen prou bé el model estructurat, dirigit i aplicat que suposa el Projecte Turmeda, que inclou, de manera organitzada, tot un desplegament d'actuació en suport a la realitat sociocultural de l'escola.

#### 4. L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ COM A SEGONA LLENGUA ALS NENS I LES NENES IMMIGRANTS

##### 4.1. SITUACIÓ ACTUAL

Actualment, i com la resta dels països europeus, Catalunya rep una nova migració, la major part de la qual procedeix de països en vies de desenvolupament i ha viscut, doncs, situacions difícils, tant des del punt de vista econòmic com polític o ideològic. En menor percentatge, podem remarcar també la presència d'altres col·lectius molt diferents: els procedents de la Unió Europea o d'altres països del primer món.

La situació lingüística de Catalunya, amb una llengua pròpia i oficial —el català— i una segona llengua oficial —el castellà—, fa que el tema de l'acolliment de l'alumnat immigrant des del punt de vista lingüístic no sigui de plantejament recent, sinó que compta amb una experiència de més de deu anys.

Des del moment que es va anar generalitzant l'ús del català com a llengua vehicular de l'ensenyament, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) va plantejar-se assessorar els centres per acollir l'alumnat castellanoparlant, procedent majoritàriament de la resta de l'Estat, que s'incorporava tardanament al sistema educatiu de Catalunya i desconeixia la llengua catalana.

Per altra banda, l'experiència adquirida pels mestres en el Programa d'Immersion Lingüística (PIL) feia que, en el moment en què es va anar integrant també alumnat estranger que desconeixia les dues llengües oficials —en petita quantitat al principi—, fos relativament fàcil per al professorat trobar les estratègies adequades per acollir també aquest alumnat que, fins al 1992, s'incorporava sobretot en l'educació primària, perquè era l'única obligatòria —de sis anys a catorze.

L'extensió de l'escolarització obligatòria fins als setze anys ha suposat la incorporació d'alumnat estranger també a secundària, alhora que hi ha hagut un increment progressiu del seu nombre. A partir de les estadístiques facilitades pel Gabinet Tècnic d'Estadística del Departament d'Ensenyament, podem veure com el nombre d'alumnat estranger incorporat a les aules de Catalunya s'ha duplicat des del curs 1992-1993 fins al 2000-2001 —el curs 1991-1992 el seu nombre era de nou mil vuit-cents seixanta-vuit.

Curs escolar	Alumnat estranger
1992-1993	12.672
1995-1996	16.969
1999-2000	19.793
2000-2001	24.787

El curs 2000-2001 la seva distribució per nivells era la següent:

Educació infantil	4.804
Educació primària	9.618
Educació secundària	10.365 (8.177 a l'ESO)
<b>Total</b>	<b>24.787</b>

La seva distribució segons la procedència —fins al final de l'ensenyament obligatori— es pot veure en el quadre següent:

Curs 2000-2001			
Procedència	Total	% sobre el total de l'alumnat	% sobre el total dels estrangers
Nord d'Àfrica	9.867	1,20	43,66
Amèrica Central i del Sud	6.306	0,77	27,90
Unió Europea	2.136	0,26	9,45
Àsia i Oceania	1.643	0,20	7,27
Resta d'Europa	1.206	0,15	5,34
Resta d'Àfrica	1.274	0,16	5,64
Amèrica del Nord	167	0,02	0,74
<b>Total estrangers</b>	<b>22.599</b>	<b>2,75</b>	

Total població escolar de Catalunya: 820.315 alumnes.

Encara que el nombre d'alumnat estranger representa en aquests moments només un 3,1 % de la població escolar total de Catalunya, la seva distribució irregular en el territori —amb una concentració important en les comarques costeres— fa que en algunes zones arribi a superar el 9 % de la població escolar, que sobrepassa el 10 % en el sector públic d'algunes zones. A més a més, dins de cada zona o comarca, només algunes poblacions són receptors d'immigrants, amb la qual cosa, el percentatge en alguns centres pot arribar a ser el 60 % o més del total de l'alumnat.

A la vista d'aquestes dades, ens trobem que els centres educatius de Catalunya es troben amb la presència creixent d'alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu, majoritàriament estrangers, amb desconeixement de la llengua d'aprenentatge.

#### 4.2. ENSENYAMENT DEL CATALÀ

L'aprenentatge del català no presenta cap problema per als alumnes que s'incorporen en l'educació infantil o en el cicle inicial de primària. L'escolarització obligatòria s'inicia als sis anys i per la seva edat hi ha un conjunt de circumstàncies que afavoreixen el domini automàtic de la llengua: superant potser el concepte de plasticitat cerebral vigent fins fa poc temps, cal considerar les ca-

pacitats especials per a la imitació i la manipulació d'estructures que aporta la intensitat de l'aprenentatge, alhora que hi ha curiositat verbal i s'inicia una tendència a la comunicació i a la socialització. De la mateixa manera, la dinàmica d'interacció que es produeix a l'aula afavoreix l'aprenentatge oral del català —especialment, si s'incorporen en escoles amb la majoria d'alumnat castellano-parlant on s'aplica el programa d'immersió lingüística.

La dificultat augmenta si s'incorporen més tardanament, especialment els que ho fan a partir dels dotze anys —educació secundària—, tant per les característiques de l'etapa com per l'edat i el perfil divers que presenten:

- a) El seu perfil cultural és molt heterogeni a causa de la diversitat de procedències.
- b) També, és molt divers el grau de consolidació de la seva L1.
- c) Alguns no han estat mai escolaritzats o ho han estat en un sistema educatiu molt diferent.
- d) El contacte amb la llengua catalana fora de l'àmbit escolar pot variar notablement d'acord amb la zona de residència.
- e) Segons el motiu de la immigració i segons la seva situació socioeconòmica, poden tenir també risc de marginació.

L'únic tret comú és que s'acaben d'incorporar al sistema escolar de Catalunya i en desconeixen la llengua de relació, la llengua que els permetrà comunicar-se i seguir els aprenentatges escolars.

#### 4.3. ACTUACIONS DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

La Llei de Política Lingüística preveu que l'alumnat que s'incorpori tardanament al sistema educatiu de Catalunya rebi una ajuda especial i addicional d'ensenyament del català. En la mateixa línia, el Departament d'Ensenyament recorda «que s'ha de vetllar sempre perquè en el moment d'ingrés, en el centre, d'un alumne amb una llengua familiar diferent de la catalana, aquest se senti acollit i s'estableixin estratègies que li facilitin una ràpida comunicació en llengua catalana per afavorir la seva participació activa en la dinàmica de l'escola».

A part, doncs, de la responsabilitat del centre, que ha de procurar —dins el seu projecte lingüístic i el seu pla d'acollida— les mesures adequades per, dins dels seus recursos, acollir i integrar aquests alumnes: atenció a la diversitat, ajuda lingüística específica, educació intercultural, etc., l'Administració ha establert una sèrie de mesures externes d'ajut.

Les actuacions que el SEDEC fa per la integració lingüística dels alumnes d'incorporació tardana (IT) van encaminades tant a la formació del professorat com a l'atenció directa als alumnes.

#### 4.3.1. *La formació del professorat*

La formació del professorat té com a objectiu assessorar els docents sobre les implicacions pedagògiques i didàctiques necessàries per aconseguir que l'alumnat, recentment arribat al sistema educatiu de Catalunya que desconeix el català, es desenvolupi a partir de la seva identitat en el marc de la llengua catalana i fer que adquireixi un coneixement suficient d'aquesta que li permeti, el més aviat possible, comunicar-se amb el seu entorn immediat i adquirir els aprenentatges escolars, proporcionant-li, a la vegada, una aproximació a les formes de vida del país que l'ha acollit.

Per fer-ho, compta amb un equip de professionals que ofereixen un assessorament diversificat en funció de les necessitats dels centres o de l'etapa educativa —primària o secundària— a la qual es dirigeix i es planteja en dos vessants: la formació al centre i la formació fora del centre.

##### a) Formació al centre

###### *Els assessoraments puntuals (educació primària i secundària)*

A causa de la tipologia diversa —ja explicada— d'aquest alumnat, del fet que s'incorporin al sistema educatiu en qualsevol moment del curs i de les peculiaritats de cada centre, el SEDEC considera molt efectiu el treball concret i directe amb els equips docents, mitjançant assessoraments puntuals, que es poden concretar en diverses visites al centre. El nombre de sessions és variable —d'una a quatre— segons la situació de l'escola, el nombre d'alumnes incorporats i les seves característiques, etc.

Els objectius dels assessoraments són, en primer lloc, donar orientacions als equips directius per tal que puguin establir uns criteris de centre respecte a l'acolliment de l'alumnat d'incorporació tardana i el tractament de la llengua; també, orientar els tutors en l'organització de l'aula per atendre l'alumnat d'incorporació tardana; i, finalment, ajudar a organitzar i programar l'atenció lingüística específica per a aquest alumnat.

Pel que fa als aspectes generals de l'assessorament, creiem que, per tal que sigui efectiva, la intervenció en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat

d'incorporació tardana ha de ser una responsabilitat de tot l'equip docent, que ha de tenir en compte els factors que incideixen en aquests alumnes per, partint de la realitat de cadascun, plantejar-se l'objectiu principal: dotar-los de competència comunicativa en català.

Per exemple, és útil que el professorat conegui quina és la competència comunicativa de l'alumne en la seva L1; en la mesura que aquesta sigui millor, probablement tindrà menys dificultats en els aprenentatges de les noves llengües. També, si l'alumnat ha estat escolaritzat anteriorment, és convenient que el professorat tingui present les llengües que ha pogut aprendre —per exemple, els nens marroquins que coneixen el francès tenen avantatge sobre aquells que mai no han estat a prop d'una llengua romànica o sobre els monolingües. I, finalment, si provenen de cultures no occidentals, a més a més dels aspectes estrictament lingüístics, s'ha de tenir en compte, en la mesura del possible, les característiques culturals diferencials, per entendre millor les seves actituds i aconseguir que es desenvolupin a partir de la seva identitat en el marc de la llengua catalana, que és la de referència en la societat on viuen.

Aquest coneixement permetrà als docents:

- establir els criteris d'adscripció a un curs determinat, en el cas que l'alumne no hagi estat escolaritzat anteriorment o ho hagi estat en un sistema escolar molt diferent;
- reorganitzar els recursos humans i materials per atendre aquest alumnat;
- dissenyar estratègies de comunicació amb l'alumne i la família;
- establir criteris per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua; i
- al mateix temps, cal que tots els professors intentin aprofitar qualsevol situació —a l'aula o fora d'aquesta— per ajudar-los a avançar en la seva competència comunicativa en català.

Pel que fa als criteris generals per al tractament de les llengües curriculars, cal destacar que una de les primeres decisions que ha d'adoptar el centre és com s'ha d'introduir l'alumne d'incorporació tardana a les diferents llengües curriculars. Els criteris seran diferents segons quina sigui la seva L1 i el coneixement que tingui d'alguna de les llengües curriculars; però, en línies generals i d'acord amb la normativa —ja vista—, la llengua catalana és la que s'introdueix en primer lloc ja que és la d'aprenentatge i comunicació de l'escola —molt sovint és, també, la més desfavorida en l'entorn social proper a l'alumne.

La llengua castellana es va introduint i el seu domini es va conreant a mesura que s'adquireix el nivell llindar en català. Hem de tenir en compte a més a més que, si l'alumne que desconeix la llengua castellana viu en un entorn caste-



llanoparlant, anirà aprenent aquesta llengua per l'ús, encara que de manera no sistemàtica —el contacte amb l'ambient és el principal mitjà d'aprenentatge—, això en facilitarà el coneixement. Si, per contra, l'entorn de l'alumne és catalanoparlant, arribarà més ràpidament al nivell lllindar en aquesta llengua i el moment del conreu del castellà com a segona llengua d'escola podrà tenir el tractament més acostat al currículum.

*Seminaris de centre (educació primària)*

Són seminaris de deu hores, dirigits a l'equip docent d'una escola i, especialment, als mestres tutors i de suport lingüístic que atenen l'alumnat d'incorporació tardana.

Moltes vegades són fruit dels assessoraments puntuals anteriors i suposen un aprofundiment del temes tractats o d'algun aspecte concret dels mateixos.

En tots els seminaris és condició imprescindible que els mestres posin en pràctica a l'aula les estratègies i els recursos treballats.

b) Formació exterior al centre

*Seminaris de zona (educació primària)*

Són seminaris de caràcter general, adreçats a mestres i a professorat interessat en el tema, especialment de l'àrea de llengua o amb responsabilitats organitzatives i d'atenció a l'alumnat d'IT, que treballen en centres d'una mateixa zona. Tenen una duració de trenta hores i el seu objectiu és orientar sobre possibilitats organitzatives, així com sobre els recursos i les estratègies que afavoreixen l'ensenyament-aprenentatge de la llengua partint de l'enfocament comunicatiu.

c) Accions que s'han dut a terme el curs 2000-2001

Tipus	Nombre	Assistents
Seminaris de centre	17	257
Seminaris de zona	3	55
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>312</b>

#### 4.3.2. *Actuacions adreçades a l'alumnat: Projecte Anselm Turmeda*

Totes les actuacions adreçades a l'alumnat que el SEDEC porta a terme en aquest àmbit reben el nom de Projecte Anselm Turmeda, i inclouen tant els centres de primària com els de secundària.

El Projecte Anselm Turmeda (PAT) té per objectiu proporcionar als centres docents un ajut específic per a l'atenció i la integració lingüística dels alumnes d'incorporació tardana (IT) al sistema educatiu de Catalunya. Aquest ajut es tradueix en tallers i cursos adreçats a aquests alumnes amb la finalitat d'introduir-los al coneixement de la llengua pròpia de l'ensenyament, accelerant-ne la comprensió oral i la competència comunicativa bàsica, i proporcionar-los una aproximació a les formes de vida escolar del país que els ha acollit. Les modalitats principals són:

a) Tallers d'aprenentatge de la llengua (temporals o durant tot el curs):

Es realitzen tant a l'educació primària com a la secundària i consisteixen en espais temporals prefixats i amb un nombre d'hores setmanal variable que es fan al centre per atendre un grup nombrós d'alumnes d'incorporació tardana que no coneixen la llengua d'aprenentatge.

A l'educació primària el nombre d'hores setmanals sol ser de sis i només, en alguns centres amb molts alumnes d'aquestes característiques, els tallers són de nou hores.

A l'educació secundària, els tallers són majoritàriament de sis hores setmanals.

b) Cursos intensius de llengua per als alumnes d'una llengua familiar romanica:

Es realitzen durant el mes de setembre —abans de l'inici del curs escolar— i van adreçats als alumnes de secundària d'una llengua familiar romànica que s'incorporen al sistema educatiu de Catalunya i desconeixen la llengua d'aprenentatge. Agrupen alumnes de centres diversos d'una mateixa zona —entre quinze i vint alumnes— i tenen una durada de setanta hores.

c) Tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE):

Els *tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics* són unitats escolars en les quals s'incorporen transitòriament els alumnes que arriben al sistema educatiu de Catalunya i que desconeixen les nostres formes de vida escolar, la nostra cultura i la nostra llengua.

La seva finalitat és atendre les mancances d'escolarització i els aprenentatges bàsics d'aquest alumnat. Per aquest motiu, els continguts dels TAE van adreçats a:

- ajudar a situar aquest alumnat i que conegui les formes de vida catalana;
- educar els hàbits escolars corresponents a les formes de vida del sistema educatiu;
- proporcionar la competència lingüística —la comprensió i la producció— corresponent al nivell lliard de la llengua pròpia de l'ensenyament;
- introduir els aprenentatges de lògica matemàtica i coneixement del medi —social i natural— mitjançant adaptacions curriculars; i
- donar-los a conèixer les arrels catalanes, lingüístiques, culturals i històriques, procedents del seu àmbit cultural.

Els TAE ofereixen el servei al llarg de tot el curs escolar i incorporen els alumnes d'IT matriculats per primer cop a Catalunya, tant a l'inici del curs com en el seu desenvolupament.

El nombre d'alumnes participants està entre quinze i vint-i-dos, i són atesos per dos professors amb dedicació plena.

L'horari dels alumnes és el que correspon a l'alumnat de l'ESO.

Simultàniament, el conjunt d'instruccions del Departament d'Ensenyament per al desenvolupament del currículum, propugnen l'educació per a una societat integrada, prenent com a punt de referència la identitat cultural catalana. Per al seu impuls, paral·lelament a l'atenció lingüística, es realitza també la formació del professorat en aquest àmbit, a la vegada que s'estimula els centres educatius a formular el propi projecte d'educació intercultural, dirigit no solament als immigrants sinó també a tot l'alumnat, per fomentar a les aules el coneixement i el respecte de les diferències culturals i, més profundament, de proposar les bases conceptuals per a una educació adequada a una societat pluricultural i plurilingüística que fa seva, però, la llengua i la cultura del país, com a factor de cohesió social i d'identitat compartides.



ESTUDIS,  
RECERQUES I EXPERIÈNCIES



# LES CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ COM CIÈNCIES SOCIALS

**Octavi Fullat i Genís**

*Catedràtic de Filosofia de l'Educació*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*Membre numerari de l'IEC*

## 1. PRELUDI

Hi ha els *significants-significats* del títol que abans de res caldria precisar. No obstant això, ara per ara m'estalviaré l'esforç ja que aquesta dèria acapararia tot el meu discurs, de tan extens i embolicat que resulta aquest pressupòsit. Tot i això, no puc esquivar d'avisar que el significat de les paraules no és un assumpte de cap diccionari, ni tan sols del *Diccionario de la Real Academia Española* —d'on treuen, al capdavant, aquells vellets, els significats dels termes? El significat dels mots ve donat per l'ús sociohistòric que se'n fa, sigui en l'àmbit dels especialistes, sigui en el món del llenguatge col·loquial. El lèxic dels llenguatges axiomàtics constitueix un assumpte a part ja que es tracta de convencions. *Ciència* —i, per tant, *ciència social* i *ciència de l'educació*— i *universitat* signifiquen allò que han significat en la història occidental. El tema d'una història universal com a quelcom més que una precipitada addició d'esdeveniments heterogenis resulta més que discutible. Per si de cas, em limito a la peripècia occidental i deixo per als quimèrics l'*oikumene*.

Per tal que ens entenguem mínimament, n'hi ha ben bé prou d'avisar que sota del paraigua semàntic de *ciència* s'hi han refugiat històricament, després de Galileu, les ciències formals/axiomàtiques —matemàtiques i lògica— i les ciències empíriques, que se subdivideixen també al seu torn en ciències naturals —astronomia, física, química, biologia, geologia, etc.— i en ciències socials i/o humanes —psicologia, sociologia, economia, història, etc.; filosofia, dret, ètica, estètica, etc.

Com que tan bon punt hem entrat en la postmodernitat —després de Nietzsche— ja no és gens assenyat de fer deduccions a partir de veritats que es con-

siderin eternes o inamovibles, no em queda cap altre mètode raonable que l'històric. La parla humana configura una peripècia finita que cerca aquella *in-finitud* que tanqui el sentit de l'*anthropos*. Coneixem des d'allò que és conegut i com a feina sempre oberta. Si un dia deixem de parlar, aquest daltabaix serà degut a algun inhumanisme potser irreparable.

## 2. *HOMO OCCIDENTALIS* I CIÈNCIA SOCIAL

Trobo improcedent encetar el tema de la ciència social —i, per tant, de l'educació— deslligat de l'assumpte antropològic que l'embolcalla i, en el nostre cas, de l'assumpte antropològic occidental. La construcció històrica del fet humà a Occident comporta l'edificació progressiva de la ciència social. Com s'ha autointel·ligit l'ésser humà a partir de la conca geogràfica mediterrània?

Des del segle X aC fins a l'any 2001 es desenvolupen unes *Weltanschauungen* nuclearment vinculades; no sorgeix cap cosmovisió si no és des de les precedents. Cadascuna reinterpreta les anteriors. Doncs bé; amb perspectiva panoràmica sobre tres mil anys d'història sembla assenyat descobrir dues seqüències majúscules: aquella que abasta el recorregut que va des del segle X aC fins a l'any 1900, i una segona que arrenca d'aquest any i s'allarga, de moment, fins al 2002. Al primer transcurs, l'anomeno *monoteisme* o *universum* ja que compta amb un absolut —*Elohim, Physis, Natura, Jesus Christus, Uomo, Raison*— en funció del qual, tot, discurs o acció, s'avalua —veritat/error, bondat/maldat, bellesa/lletgesa, eficàcia/ineficàcia. La història queda vertebrada per un sol sentit que la converteix en assenyada. Al segon recorregut, per cloure encara, l'anomeno *politeisme* o *pluriversum* i agafa empenta en els escrits de Nietzsche, tan agudament assimilats per Heidegger, el pensador més profund de la postmodernitat. Al llarg del segle XX, cada vegada més, l'absolut d'antany ha perdut vigoria i s'ha escampat en múltiples sentits impossibles d'unificar. No es compta amb una única *raison*, sinó amb múltiples raons diferents, i cadascuna igualment valuosa. No hi ha una veritat, ni tan sols en matemàtiques —per exemple, geometries no-euclidianes—, sinó veritats de colors varis, de manera que ja no és possible avaluar ni discursos ni tampoc conductes per manca d'un punt de referència absolut. No comptem amb déu, sinó amb múltiples déus, tots ells grans balladors. L'*universum* —tot vessat cap a l'u— ha fet pas al *pluriversum*— cada afer i cada tràngol humà s'adreça cap a fites pròpies. La humanitat, en comptes de ser una fletxa orientada, ha acabat sent un plat d'*spaghetti* bullits, i cada *spaghetto* ha anat mandrosament cap a una vora o extrem sense altra raó que la d'esdevenir així podent ser d'una altra manera.



Dintre d'això, que he qualificat com a *universum*, és possible establir-hi dues línies: la premodernitat (des del segle X aC fins al 1486) i la modernitat (del 1486 fins al 1900). Fins i tot a l'interior de la premodernitat no sembla pas forassenyat descobrir-hi dos moments cabdals: el precristianisme (X aC-325) i el cristianisme (325-1486). A la deu del primer d'aquests moments, s'hi situa un triangle originari que explica els desenvolupaments posteriors: em refereixo a la civilització grega, la romana i l'hebrea. Les dues primeres tenen sentit des de la immanència —*physis* per als grecs, *natura* per als romans. No hi ha res exterior a la *physis* i a la *natura*, i fins i tot els déus són trossos d'aquests absoluts, els quals s'autoexpliquen.

Grècia va desenvolupar la ciència —que entenien com a *episteme*—; Pitàgores, Euclides, Aristarc de Samos, Hipòcrates, Estrabó, Arquimedes, etc. Roma, per la seva banda, es va distingir per la tècnica: vies romanes, aqüeductes, urbanització —Vitruvi—, cobrament d'impostos, art militar, tribunals, agricultura, etc. Tot queda explicat des de la *natura*, que és eterna en el seu constant anar i venir, néixer i morir, i renéixer. La raó grega intel·ligeix el món, mentre que la raó llatina modifica el món. Ben diferent és la concepció hebrea; els grecoromans, amb la ciència i la tècnica, ho entenen tot i ho transformen tot; en canvi, els jueus capeixen l'univers des de l'exterior d'aquest univers, des de YHWH o Elohim, que és el contramón. Sense transcendència, la resta s'esvaeix. En aquesta cosmovisió, no hi compten ni el científic ni tampoc el tecnòleg. Qui gaudeix, doncs, de primacia?, el profeta. Isaïes, posem per cas. No interessen de cap manera ni *què* és el món —grecs— ni *com* es transforma el món —romans—, sinó *per a què* hi ha món. La tecnociència s'ocupa d'allò que hi ha; en canvi, la profecia es preocupa pel sentit, o significat, de tot el que existeix.

Les ciències de la naturalesa, que al seu torn sol·liciten les tècniques modificadores d'allò natural —tot i que sigui qüestió de la cesària mitjançant la qual va néixer Juli Cèsar, posem per cas—, ens arriben formulades per grecs i romans. En canvi, les ciències socials enceten amb propietat el seu camí a partir de la *Weltanschauung* hebrea. Les ciències socials aporten el tema de la intencionalitat, del *per a què*, del desvariejament profètic. Al fenomen humà, en oposició al fenomen natural, el solca la intencionalitat —per a què el plaer, per a què la guerra; en canvi, no té cap mena de sentit preguntar-se, des de la mateixa pluja, per a què plou. La pluja és els litres que en cau, res més. Les ciències socials, que ja treballaven certament els grecs i els romans, neixen en el conflicte i en la confusió. El cristianisme va significar un esforç majúscul per aclarir el tema, ni que fos de biaix i sense proposar-se la qüestió de dret.

De quina manera el cristianisme assenyalà la sortida al problema de les ciències socials? Pau de Tars va néixer l'any 7 a la població hel·lenística de Tars,

i va morir decapitat a Roma, probablement l'any 67. La seva primera *Weltanschauung* és jueva; el punt cabdal és el sentit de la història, YHWH o Elohim, i la resta són variables dependents de l'absolut. Però, passa que Saul, o Pau, viu en la cultura grecohel·lenística. Tars, a Cilícia (Àsia Menor), s'apassiona per la filosofia. Tanmateix, a més a més, Pau és un ciutadà romà i gaudeix del document que així ho acredita. A través d'aquest personatge s'inicia un procés d'endinsament del sentit últim de l'existència en el si de la cosmovisió tecnocientífica grecoromana. L'acceptació pública i generalitzada de l'encarnació de la *Weltanschauung* hebrea dintre de les *Weltanschauungen* grega i romana no s'esdevé fins al 325 durant el I Concili de Nicea, en el qual es proclama que Jesucrist és realment un home —Atenes i Roma— i és a la vegada YHWH —Jerusalem. Les ciències que circumden el fenomen humà són intel·ligibles si no hi ha referència al sentit, o per a què, de l'*anthropos*.

Entre el 325 i el 1486, període pròpiament cristià, Jesucrist imprimeix direcció a tota classe de saber, fins al punt que ni les ciències naturals no es poden capir si no van enfilades en intencionalitat transcendent. Però, el 1486 Pico della Mirandola publica *De hominis dignitate*, obra en què defensa que la dignitat de l'ésser humà no procedeix de la filiació divina, sinó de la seva capacitat d'autoconstruir-se, cosa de la qual cap altra bèstia no gaudeix. Modernitat. S'inaugura un procés d'acord amb el qual, cada vegada més, la tecnociència es desentén del sentit radical de la història. N'hi haurà prou amb *sentits* a cor què vols, volanders. Aquest tarannà no assoleix el cim fins a l'òbit de Nietzsche, el 1900. Des d'aleshores cal aprendre a viure sense sentit absolut de l'existència. En aquell punt s'ingressa en la postmodernitat. La tecnociència —grecs i romans— i la profecia —jueus— fan via, des d'aquell any, ben divorciades. El cristianisme, que encarnava ambdues cosmovisions, acaba en producte residual. Les ciències socials i humanes s'ho fan com poden. Les tecnocientífiques triomfen ja que no necessiten per res el *per a què*.

### 3. LA CIÈNCIA SOCIAL, I DE L'EDUCACIÓ, COM A MALDECAP

L'excursió historicoantropològica de l'apartat anterior fa entenedora la consideració historicoepistemològica del problema de les ciències socials. No gaudim d'una definició indeleble de *ciència*. Com he esmentat al principi, el significat dels mots depèn de l'ús sociohistòric que se'n fa. A Occident s'han produït dos usos importants de *ciència*; el punt de fractura entre el primer i el segon, el trobem en el llibre de Galileu *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* (1638), obra que s'organitza en quatre jornades. Els grecs —Aris-

tòtil, per exemple, a *Ta meta ta physika*— empren el significat *episteme* per esmentar una classe de discurs mental que disposa de codificació lingüística i que funciona amb rigor lògic en l'argumentació. A més, l'*episteme* escometia una qüestió en la seva globalitat. Aquest era el significat d'*episteme*. Hi ha hagut el costum de traduir *episteme* amb el significat *ciència*, malgrat que, després de Galileu, els significats d'ambdós termes no coincideixen. Tanmateix, la confusió està servida. Per al grec, astronomia i ètica, eren, totes dues, *episteme*, dada que avui dia no s'accepta fàcilment si es continua traduint *episteme* per *ciència*.

Els romans traduïren el significat *episteme* al llatí amb el terme *scientia*, tot i que no en variaren el significat. Les llengües romàniques derivaren la seva terminologia del llatí *scientia* sense variar-ne tampoc el significat. L'italià —per exemple, Dant, ja als segles XIII i XIV— empra el mot *scienza*. Resta incòmode el confús significat grec, que permet no establir diferències serioses entre ciències naturals i ciències socials. Però, la pràctica científica de Galileu, tant en astronomia com en física, ja requereix una reformulació semàntica. A l'obra esmentada, Galileu utilitza l'expressió *scienza nuova*, significat ben nou que embolcalla un nou significat de ciència. Què és ara *ciència*? Un discurs amb codificació científica i rigor lògic, com abans, però s'hi afegeixen dos additius. El científic no s'adreça a les coses del món, com feia el grec, sinó només als fenòmens de les coses, vers allò que n'apareix als sentits i que en permet la matematització. El segon requisit que estableix la pràctica de Galileu fa referència a la prova; no hi ha ciència si no se n'aproven les assercions. I de proves només n'hi ha dues: la matemàtica —no contradir-se— i la verificació —trobar fenòmens que es corresponguin amb les hipòtesis i s'assoleixin així veritats científiques per correspondència. El triomf del nou concepte de ciència s'aconsegueix amb el llibre, de Newton, *Philosophiae naturalis principia mathematica* (1687). Les ciències que anomenem *socials* es bandejaren ja que no gaudien adequadament del paradigma de ciència que s'havia elaborat de bell nou. Eren ciències o no ho eren? Com podien ser-ho si no s'assemblaven gens ni mica a la física entronitzada?

Per esguard del model de ciència elaborat inicialment durant el renaixement toscà —sols hi ha ciència dels fenòmens— van apareixent tentinejant les ciències socials. Adam Smith, al llibre *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776), ja ofereix un estudi important de l'economia. Auguste Comte, als sis volums de *Cours de philosophie positive* (1830-1842) i especialment en el volum IV, també al llibre *Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société* (1822 i 1824) i també a *Considérations philosophiques sur les sciences et les savants* (1825) aporta el tema de la sociologia. En el camp de la psicologia, després de la insinuació de Christian Wolff (1679-1754), és Gustav Theodor Fechner qui engega la psicologia experimental amb

l'obra *Elemente der Psychophysik* (1860) i el segueix Wilhelm Wundt amb *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (1873-1874). El cas de la història —*Historie* i no pas *die Geschichte*— és més complex; per ventura els grecs Thoukydides i Herodotos no van elaborar ja història empírica? De tota manera potser és més còmode pensar en Karl Marx, en tres de les seves obres —*Manifest der Kommunistischen Partei* (1848), *Zur Kritik der politischen Oekonomie* (1859) i *Das Kapital* (1867)—, si es vol descobrir un plantejament de la història com a una de les ciències socials. Si en aquestes quatre ciències hi afegim allò que alguns anomenen *ciències humanes* —dret, estètica, filosofia, lingüística, política, ètica, teologia, etc.—, s'entendrà fàcilment el malestar que aquests sabers pateixen en comparar-se amb el saber prototip de la física. Cal recordar que la pedagogia és un conglomerat de ciències i tècniques. La institució universitària experimentà de seguida el neguit, tot i viure força d'inèrcies i rutines. Quan Kant, professor de la Universitat de Königsberg, publica *Kritik der reinen Vernunft* (1781) i *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaft wird auftreten können* (1783), afronta seriosament i frontalment el problema epistemològic que ha sorgit. Ve a dir que no podem saber què és allò real si abans no sabem què és conèixer; i escomet aquest últim tema.

Neguitosos per la qüestió epistemològica kantiana, a partir del segle XIX i al llarg del segle XX diferents pensadors cerquen solucions a la diversitat del saber. Schleiermacher (1768-1834), prosseguint una mil·lenària tradició hermenèutica, proposa aquesta com a mètode específic de les ciències socials i/o humanes. Dilthey (1833-1911) distingeix entre *Naturwissenschaften* (ciències de la naturalesa) i *Geisteswissenschaften* (ciències de l'esperit); les primeres es valen de l'*Erklären* (explicar per les causes); en canvi, les segones se serveixen del *Verstehen* (comprendre —activitat que involucra al mateix coneixedor). Quedava així establerta una frontera entre ciències naturals i ciències socials, emprant cada grup mètodes diferents. Amb Dilthey, l'hermenèutica esdevé epistemologia —més enllà, doncs, del mètode—, que té en compte la història. Les ciències de l'esperit —les socials i/o humanes— assolien d'aquesta manera un estatut respectable, malgrat que fos diferent del de les ciències de la naturalesa. Les universitats ja no tenien excuses de pes per no acceptar les ciències socials i/o humanes en els seus centres. Max Weber (1864-1920), amb la seva obra *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* —publicada *post mortem* el 1922 i que recull diversos escrits seus sobre teoria del coneixement—, entra en la discussió universitària entorn del conflicte dels mètodes (*Methodenstreit*), que en aquells anys constituïa un centre d'interès importantíssim. Les ciències de la naturalesa i les ciències de l'esperit, són del tot diferents? Amb quins mètodes, en aquest supòsit, treballen? Weber completà la línia que inicià Dilthey —*Verstehen* en ciències sociohumanes. *Comprendre* no és res

més que descobrir el sentit d'un text o d'una conducta, en comptes d'atenir-se simplement als fets, als *posita*, com postulaven els positivistes.

L'empirisme de les ciències naturals, tot i el que es diu, opera amb massa ingenuïtat. La inducció i el tractament estadístic resumeixen realment tot el procés científic? De l'observació de molts fets no se'n pot pas induir una llei; aquesta serà inexorablement una ficció idealitzant. Galileu, posem per cas, obté la llei universal de caiguda de cossos, no solament de l'experiència, sinó també de la constitució de l'essència del *cos material*. A més, pot tractar-se l'ésser humà com una simple cosa del món? Un tros de marbre i una escultura de Josep Clarà es diferencien en què la peça escultòrica cristal·litza una intenció mentre el bocí de mineral no expressa res. Un comportament humà llança sempre la pregunta: què significa?

En l'obstinació per aclarir l'estatut epistemològic de les ciències sociohumanes, tot descobrint paral·lelament el mètode que els correspon, s'ha d'estar al cas de la fenomenologia. Franz Brentano, al llibre *Psychologie vom Empirischen Standpunkt* (1874), tot i no admetre cap altre mètode per a la psicologia que aquells que empen les ciències de la naturalesa, aporta una distinció notable per a la psicologia, que no és altra que la *intentio* (intencionalitat) medieval. La caiguda d'un cos —un test d'un balcó— no fa cap referència a res exterior a aquest fenomen; ben al contrari: recordar, entendre, estimar o odiar —fenòmens psíquics— acaben inexorablement fora del fenomen, apunten —*intentio*— cap a allò recordat, vers allò entès, a la persona estimada o odiada. La intencionalitat descobreix a Husserl (1859-1938) tot l'àmbit de la fenomenologia. Per tal de conèixer la fenomenologia de Husserl, cal retenir-ne tres obres: *Logische Untersuchungen* (dos volums, 1900 i 1901), *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie* (tres llibres, l'un de 1913 i els altres dos publicats el 1929) i la seva obra de maduresa *Formale und Transzendente Logik* (1929). En la mesura que algú viu quelcom, es troba en si mateix amb una altra realitat que el sobrepassa. La fenomenologia descriu aquesta segona realitat des de l'acte de consciència. Aquest mètode fa respectables les ciències sociohumanes al costat de les ciències naturals.

L'hermenèutica i la fenomenologia, a més a més dels mètodes qualitatiu —d'investigació-acció, etnogràfics, d'històries de vida—, converteixen en acceptable la investigació en les ciències humanes i socials.

El segle XX ha conegut pensadors considerables, els quals, a partir de l'hermenèutica i la fenomenologia, han assentat les bases suficients que garanteixen l'honorabilitat i la categoria dels discursos socials i humanístics. Heidegger (1889-1976) va convertir l'hermenèutica en ontologia; què és l'ésser humà —*Dasein*— que només existeix comprenent-se? *Sein und Zeit* (1927) treballa amb l'ontologia fenomenològica lligada a una hermenèutica de l'existència; quin és el

sentit de l'ésser? Gadamer, nascut el 1900 i viu encara quan redacto aquestes pàgines, fou deixeble de Heidegger. L'hermenèutica resulta inacabable com el mateix llenguatge, va escriure a *Wahrheit und Methode* (1960) segons la versió castellana de l'editorial Sígueme (vol. II):

El lenguaje [...] es la primera interpretación global del mundo y por eso no se puede substituir por nada [...]. El mundo es siempre un mundo interpretado en el lenguaje.

Mai no acabem de dir el món. Les ciències sociohistòriques treballen des d'aquesta perspectiva en un diàleg inacabable.

Habermas, que va néixer el 1929, prové de l'*Institut für Sozialforschung* —l'Escola de Frankfurt, amb Horkheimer, Adorno, etc.—, de tradició marxista. *Erkenntnis und interesse* (1968) i *Theorie des Kommunikativen Handelns* (1981, en dos volums) defensen una hermenèutica crítica i alliberadora, que superi el saber interessat de les ciències positivistes.

En vista de l'esforç humà portat a terme, a Occident, per assolir un estatut epistemològic de les ciències sòciohumanes amb les seves metodologies, que resulti seriós i consistent, no s'entén que el centre universitari tingui els ulls posats exclusivament en les tecnociències, que els nord-americans qualifiquen de ciències dures. La universitat que bandeja o menysprea el sentit de l'existir —ciències sociohumanes— prepara per a les dictadures. Al cap i a la fi, Auschwitz va ser un perfecte producte tecnocientífic.

#### 4. EPÍLEG SOBRE LA UNIVERSITAT

El centre universitari imparteix docència mitjançant llenguatges especialitzats de complexitat elevada, forma professionals per tal de servir la societat i, per últim, investiga a fi d'augmentar així la informació o el saber. Ja des dels preàmbuls de la civilització occidental, els centres superiors de docència han tingut presents, tant les ciències que avui es diuen *naturals*, com aquelles que anomenem *socials* i/o *humanes*.

Plató va fundar l'Acadèmia probablement l'any 387 aC; estava situada al nord-est d'Atenes, a prop d'un bosc consagrat a un heroi anomenat *Akademós*. Estudis superiors; no hi faltaven ni les matemàtiques, ni la filosofia, ni l'astrologia. Aristòtil ingressà a l'Acadèmia de Plató als disset anys i n'arribà a ser professor. Tretze anys després de la mort de Plató, el 334 aC, fundà un centre d'ensenyaments superiors, el *Lykeion*, en un lloc d'Atenes on hi havia un

*gymnasion* consagrat a Apollon Lykeion. S'hi ensenyava biologia, física, ètica, política, retòrica i lògica. No obstant això, el centre més esponent de l'Occident antic s'ubicà a Alexandria, quan ja havia mort Alexandre Magne (323 aC). S'anomenà *Mouseion* —que més d'un imbècil ha traduït per la paraula *Museu*—, o casa de les muses, ja que el símbol de les facultats era una musa. Gran centre hel·lenístic amb una biblioteca que acumulà milers i milers de volums. El *Mouseion* començà el segle III aC i es clausurà el II dC. Va ensenyar geografia —Eratòstenes, Estrabó, etc.—, matemàtiques, astronomia i física —Euclides, Apolloni, Aristarc, Ptolomeu, Arquimedes, etc.—, biologia —Teofrast, etc.—, filologia —Calímac, etc.—, medicina —Erasístrat, Galè, etc. No hi mancaven pas, evidentment, els estudis de filosofia i ètica.

Després de la caiguda de l'Imperi romà, Casiodor fundà, el 552, el *Vivarium*, un monestir cristià concebut segons el model del *Mouseion* d'Alexandria. Estudis profans i estudis cristians, i tenir cura, al mateix temps, de la biblioteca. En morir Casiodor, el centre desaparegué. Cal esperar l'Escola Palatina de Carlemany, que s'inicià el 780 —Alcuí—, per parlar d'estudis importants. Matemàtiques, astronomia, idiomes. Algunes escoles monacals com la benedictina de Cluny —segles X i XI— prosseguiren la vella tradició d'ensenyament superior. Paral·lelament, les escoles catedralícies com la de Chartres —segle XI— foren, de vegades, espais on es dispensava i es creava cultura d'una certa vàlua. Lògica, dialèctica, matemàtica, astronomia, literatura.

Finalment, va fer eclosió l'*Studium generale* o *Universitas magistrorum*. París, Bolonya, Salern, Oxford, Pàdua, Salamanca, Coïmbra, Montpeller, Heidelberg, Lleida, wtc. Segles XII, XIII, XIV. Primeres i principals universitats. Teologia, dret, medicina, lògica, retòrica, matemàtiques, filosofia, ciències naturals, etc. Des del Renaixement, paral·lelament a les universitats, varen aparèixer acadèmies i societats científiques que també impartiren estudis superiors.

Els centres d'ensenyament superior, des dels començaments fins avui, han tingut sempre presents, no solament les dades i els fenòmens, sinó que també s'han ocupat i s'han preocupat del *per a què* de les dades i dels fenòmens. Quan una universitat menysvalora el sentit de la informació, i el *telos* d'aquesta, deixa de banda el mateix ésser humà. L'home no sobreviurà si només coneix el funcionament del pàncrees o inventa noves tècniques comercials o bé didàctiques; el que és propi de l'*anthropos* rau a trobar sentit i significació a la seva pròpia existència, amb la qual cosa queda replantejada la *Weltanschauung* jueva i la seva profecia com a feina antropogenètica.

Les ciències socials i humanes —entre les quals hi ha les de l'educació— s'escarrassen, precisament, no sols en *què* sigui la realitat i en *per què* sigui així, sinó a desxifrar el nord significatiu de la peripècia humana, el seu *per a què*.





# ELS ESCENARIS DE L'EDUCACIÓ I DE LA PEDAGOGIA\*

Antoni Tort i Bardolet

Mais, à la vérité, je n'y entens sinon cela, que la plus grande difficulté et importante de l'humanité science semble estre en cet endroit où il se traite de la nourriture et l'institution des enfans.

Montaigne

## PREÀMBUL

La meua intervenció és fruit de la temeritat amb la qual vaig contestar afirmativament a la invitació de participar, com a conferenciant, a les activitats de la Societat Catalana de Pedagogia. *Temeritat* per la intenció de dir alguna cosa rellevant i interessant a un auditori tan qualificat i *temeritat* per fer-ho amb una temàtica oberta, àmplia, panoràmica, en la qual és fàcil perdre el nord, quedar-hi diluït o passar-hi lleuger, amb vaguetats prou conegudes. Però, en fi, en cadascú de nosaltres hi ha un *Homo Sapiens* i un *Homo Demens*, una dualitat al voltant de la qual pivoten les actuacions humanes, tal com ens suggereix Edgar Morin en un dels seus darrers opuscles. Crec que és la part *demens* la que m'ha portat fins ací, i la meua part *sapiens* intentarà respondre correctament al contigut de la proposta, que se'm va fer ara fa algunes setmanes, de parlar en aquesta institució. Una acadèmia construïda per persones il·lustres i ubicada físicament en unes parets nobílissimes, a l'exterior de les quals alguns infants del carrer, a la ciutat dels prodigis, *esnifen* cola. Una ciutat, un món, en què aquests nois i noies, tot fent servir aquesta expressió connotada per l'individualisme feroç dels nostres dies, «es busquen la vida», com si ningú més al món els pogués ajudar en aquesta recerca.

No voldria iniciar amb tons demagògics aquesta sessió, però la tasca pedagògica que, precisament, té com a objectiu ajudar a «buscar la vida», es desenvolupa en uns àmbits tan propers i distants alhora, com són l'*acadèmia* i el *carrer*, i això assenyala els límits i la complexitat dels territoris que hem d'abastar amb la nostra mirada i amb la nostra actuació. Una mirada i una actuació pro-

\* Aquest text correspon a la conferència impartida per l'autor el dia 12 de juny de 2001 a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans.

professionals difícils de compaginar i que sovint ens situa en el punt de mira de crítiques i desconfiances. D'una banda, hem d'identificar i desafiar supòsits, entendre contextos, explorar i imaginar alternatives; i, de l'altra banda, tenim el deure d'actuar directament, d'implementar, com diem ara; de dirigir, d'ajudar a aplicar en la realitat més viva. Professionals que no només *parlem de* sinó que *actuem amb*. Treballem, doncs, enmig de la confrontació entre l'acció reflexiva i l'acció pràctica, una situació que, si bé és present en una gran majoria de professions, en el camp pedagògic es converteix en una dialèctica que t'interpel·la constantment i amb una gran intensitat.

El títol d'aquesta conferència parla dels escenaris de la pedagogia i de l'educació. Utilitzem aquest plural —escenaris— postmodern, més democràtic, més obert, potser més respectuós —intel·ligències múltiples, identitats compartides i pluralitat cultural—, però també un plural provisional que connota canvis, que fuig de les certeses transcendents, úniques, que havien dirigit els grans projectes humans i que han estat posades en qüestió en les últimes dècades del nostre temps, etc. Els escenaris insinuen varietat, mobilitat; i aquest és el terreny ric, però movedís, pel qual em desplaçaré en una exposició feta amb l'ajuda de tants autors vells i nous.

Inicio, doncs, amb dues citacions. La primera diu «els joves d'avui estimen el luxe, són mal educats, menyspreen l'autoritat, no tenen cap respecte pels grans i parlen en comptes de treballar». La segona diu, així, «la joventut és mandrosa i irreligiosa, no és com el jovent d'abans i serà incapaç de preservar la nostra civilització». Aquestes dues frases, que semblen recollides dels comentaris fets avui mateix per alguna personalitat rellevant del nostre entorn, o que poden ser «llocs comuns» subscrits per significatius sectors de la població, tenen uns quants anys. La primera s'atribueix a Sòcrates, és a dir, parlem del 470 al 399 aC; i la segona es troba en una tauleta d'argila babilònica datada del 3000 aC. Citacions similars a aquestes les podem trobar en els escrits de cultures antigues, en els textos d'autors clàssics.

És clar que quan parlem dels canvis constants en el nostre món, de les transformacions i les novetats imparables, hauríem també de reconèixer que algunes problemàtiques són inherents a l'existència de la nostra pròpia espècie, que s'organitza en comunitats i societats imperfectes; en conseqüència, la funció social d'educar és permanent, sempre recomença. Dewey ho definí amb una gran claredat: l'educació és un procés de reconstrucció continuada de l'experiència. Dos autors, ben diferents, que aprecio, expliquen a la seva manera la lluita de l'educació; per una banda, Bogdan Suchodolski ens parla del procés educatiu com una dialèctica constant entre *cultura creada* i *cultura en creació*; i, per l'altra, Hanna Arendt, al seu torn, situa l'educació enmig de dues funcions,

protegir el nou vingut del món i protegir el món del nou vingut: «l'infant té necessitat d'estar especialment protegit i curat per evitar que el món pugui destruir-lo. Però, aquest món també té necessitat d'una protecció que el guardi d'ésser arrasat i destruït per l'onada de nouvinguts que es desferma damunt seu a cada nova generació».<sup>1</sup>

Així doncs, la constatació dels canvis d'escenaris i paisatges ha d'anar lligada a la constatació de la permanència de problemes primordials. Massa sovint, la realitat immediata, que ens inquieta i ens preocupa, ens impedeix fer una reflexió més de fons. Com si els infants desarrelats fossin produïts per lleis o reformes concretes, com si la tasca d'educar fos definida per normatives administratives. Visions corporatives, des de dalt i des de baix, que amaguen o volen amagar la complexitat de la vida present. Però, també hem d'admetre que no és fàcil veure-hi clar; la societat pletòrica i implosiva ha comportat grans virtualitats, però també ens ha dut a perdre visibilitat per dirigir-nos cap a un futur que ha recuperat una part de la inescrutabilitat que tenia en el passat llunyà. I, en aquest sentit, es fan difícils els esforços de predir el curs futur de les relacions socials o la política, quan no es fan, com passa sovint també, des de l'arrogància. Potser, d'una manera simplificadora, Heilbroner<sup>2</sup> ens diu que, en el passat llunyà, el futur es veia amb resignació. En l'ahir, el futur es veia amb esperança; en l'avui, el futur es veu amb aprensió. De la mateixa manera, tenim pors i inquietuds en el terreny de l'educació i la pedagogia sobre què cal fer i què caldrà fer en el futur i ens interroguem, amb paraules altre cop de Suchodolski, «com es pot traçar una línia correcta entre l'oportunisme i una actitud responsable davant la realitat, entre la fugida egocèntrica de la vida i la visió utòpica que organitza l'activitat del futur».<sup>3</sup>

En definitiva, la funció d'educar que és essencial, permanent, s'ha de desplegar en nous escenaris o paisatges: uns nous paisatges ètnics, uns nous paisatges tècnics, financers, mediàtics i d'idees.<sup>4</sup> Aquests nous paisatges són materials de construcció d'imaginari que persones i grups de tot el món intercanviem i compartim amb significacions diferents, mentre vivim en espais culturals que no s'expliquen només pel seu arrelament territorial, sinó que es desenvolupen en una doble ciutadania, virtual i física.

1. H. ARENDT, «La crisi de la cultura», a H. ARENDT i A. FINKIELKRAUT, *La crisi de la cultura*, Barcelona, Pòrtic, 1989.

2. R. HEILBRONER, *Visiones del futuro: El pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana*, Barcelona, Paidós, 1996.

3. B. SUCHODOLSKI, *Pedagogia de l'essència, pedagogia de l'existència*, Vic, Eumo, 1986.

4. Aquests són els diferents paisatges que Arjaun Appadurai enumera com a distintius de la globalitat. Apareix citat a U. BECK, *¿Qué es la globalización?*, Barcelona, Paidós, 1998.

## 1. PRIMER ESCENARI: LES INSTITUCIONS EDUCATIVES I EL SEU ENTORN

Els nous escenaris plantegen, efectivament, interrogants sobre quines són les pràctiques i les finalitats que les institucions educatives han de dur a terme enmig d'un entorn constituït per forces socials en procés de canvi. Qui legitima avui les opcions educatives: les corporacions d'ensenyants, els pares, l'Administració, la Universitat, els mitjans de comunicació, les societats científiques i acadèmiques com aquesta que ens reuneix avui? Com escriu J. C. Forquin, l'escola es troba de fet en la situació paradoxal de no poder prescindir de la idea de cultura, però tampoc se'n pot apropiari com si actualment fos un concepte clar i operatiu.<sup>5</sup> I sembla obvi que una escola —un institut, una escola bressol o una facultat universitària— té sentit quan expressa la necessitat d'una comunitat de transmetre valors i coneixements que es consideren rellevants; però, si darrere una escola o un institut no hi ha, de fet, una comunitat, aquests centres esdevenen, aleshores, una espècie de simulacre formatiu, un succedani del que seria un veritable àmbit en què aprenen i s'eduquen els joves ciutadans per poder exercir en un espai públic futur. Perquè aquest és el problema. Des de Hannah Arendt fins a arribar a Richard Sennett, o a Naomi Klein,<sup>6</sup> s'ha alertat de la conversió de la política en comerç i de l'eclipsi d'aquest espai públic, entès com a poder compartit i fonamentat en la lliure opinió i construït gràcies a l'educació de la ciutadania. L'escola, situada en una cruïlla de mediació significativa entre l'espai privat inicial, la família i l'espai públic social, la ciutat (*polis*), queda certament desubicada.

És per això que tenen tant de sentit les apel·lacions per una *escola il·lustrada* en detriment d'altres formes d'escolaritat —l'escola virtual, l'escola empresa o l'escola de l'Estat—, com assenyala J. F. Angulo,<sup>7</sup> o el reforçament de l'*escola comunitat* enfront d'altres concepcions escolars més utilitàries o identitàries, en l'anàlisi de J. Subirats.<sup>8</sup> Però, no és fàcil parlar d'ideals il·lustrats en l'era dels mitjans de comunicació. Com escriu Gimeno Sacristán, seguint a Holmes, «estem més en l'edat del dissens cultural que en la del consens que va acompanyar el naixement de les polítiques d'escolarització universal i massiva per a tots

5. J. C. FORQUIN, *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*, Brussel·les, De Boeck, 1989.

6. N. KLEIN, *No logo: el poder de las marcas*, Barcelona, Paidós, 2001.

7. J. F. ANGULO RASCO, «Tendències en l'escolaritat i modernitat accelerada», a *Transversal*, Lleida, novembre de 2000.

8. J. SUBIRATS (et. al.), *Educació i govern local: la importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola*, Barcelona, CEAC, 2001.

sota els ideals il·lustrats». <sup>9</sup> A més, la idea de comunitat comporta molts interrogants, perquè la seva construcció no pot fer-se a semblança de les comunitats d'altres èpoques. I, d'altra banda, determinades concepcions comunitaristes poden esdevenir restrictives, curtcircuitades, autorreferents. Paul Goodman, el vell profeta de la generació beat nord-americana, parlava de *comunitat en conflicte*; és a dir, una comunitat oberta, conscient de les contradiccions i els problemes, com a contraposició al perill que representa la creació de cercles socials tancats que, si bé ofereixen seguretat als seus membres, es converteixen o poden convertir-se en societats aïllades, tiràniques, sense evolució possible. S'hauran, doncs, de repensar unes institucions educatives il·lustrades i vinculades a la seva comunitat, però amb formes d'escolaritat ajustades als temps present i futur. Que no deixa de ser una manera de reinterpretar el terme de *civilitat*, un concepte fonamental per una pedagogia de tots els temps i un terme que als països de parla catalana es va imposar ben aviat gràcies a Eiximenis i com ho indica l'edició catalana del llibre d'Erasme *De civilitate morum puerilium*. A la resta d'Espanya, conceptes com *civil*, *ciutadà* o *civilitat*, propis dels processos de secularització que s'escampen per Europa, sembla que apareixen més tard, probablement per la pressió de la lluita antiluterana. <sup>10</sup>

Caldrà veure quines són aquestes noves formes d'escolaritat. Hi ha força veus que parlen d'una *desinstitucionalització de les institucions educatives*, per una reducció del seu paper, per la creació de nous àmbits de trobada per aprendre. La potenciació d'una educació que realment ajudi a comprendre i a situar-se en el món aniria, segons el conegut catedràtic de Harvard, H. Gardner, en la direcció de fusionar determinats aspectes dels aprenentatges que ara es troben separats. Anar més enllà del saber escolaritzat i aprofitar les modalitats d'aprenentatge que ofereixen altres institucions com poden ser, per exemple, els museus: «aquestes fusions vinculen entre si formes de coneixement molt diferents, la separació de les quals molt sovint paralitza els intents per obtenir una comprensió genuïna de les coses». <sup>11</sup> Altres autors abonen l'existència d'àmbits singulars de recolliment i estudi. Fora, però, de les aules generalitzades. Així s'expressa Ivan Illich en un dels seus darrers treballs: «d'acord amb George Steiner, somnio que fora del sistema educatiu que avui assumeix funcions totalment diferents, pugui existir alguna cosa com cases de lectura, properes a la *yeshiva* jue-

9. J. GIMENO SACRISTAN, «El desarrollo curricular y la diversidad», a MUÑOZ; RUE (coord.), *Educació en la diversitat i l'escola democràtica*, Bellaterra, ICE-UAB, 1993.

10. J. VARELA, «Comentario», a ERASME, *De la urbanidad en las maneras de los niños (De civilitate morum puerilium)*, Madrid, Servei de Publicacions del MEC, 1985.

11. H. GARDNER, *La mente no escolarizada: Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1993.

va, a la *medersa* islàmica o al monestir on floreixi un nou ascetisme de la lectura». <sup>12</sup> Davant la inevitabilitat dels canvis en les funcions que tradicionalment havia dut a terme l'ensenyament primari i secundari, es planteja l'opció no d'una única institució que s'ha d'encarregar de tot, sinó de cultivar una pluralitat d'accessos a determinades destreses.

Al mateix temps, s'estan generalitzant a tots els països desenvolupats les tendències que empenyen cap a un sistema d'educació organitzat sobre una base individual, a distància —via internet—, variable en el temps, al llarg de tota la vida, i «a la carta». <sup>13</sup> I tanmateix, sempre hem cregut, amb paraules de J. Ramoneda, que «la pedagogia no és quelcom abstracte, és quelcom que pren cos en la paraula i en les persones. La fertilització de les ànimes només es pot fer pel contacte directe, personal, que requereix la presència activa de l'altre i que s'expressa en el diàleg com a manera noble de la relació intel·lectual». <sup>14</sup> Per tant, aquests escenaris plantegen dilemes seriosos a l'escolaritat present i futura. I potser haurem de decidir més clarament entre una escolaritat entesa com a context específic de transmissió i una escolaritat més difusa, com un component més d'un sistema cultural complex. Entre les escolaritats fonamentades en l'intercanvi personal directe o les escolaritats més despersonalitzades. Tot això es plantejarà cada vegada amb més intensitat, sense que, és clar, els nois i les noies i llur professorat deixin d'assistir a les aules perquè la societat ho demana, però sense que hi hagi una legitimitat o un consens prou ampli sobre allò que són i allò que cal fer-hi.

## 2. SEGON ESCENARI: LA CONSTRUCCIÓ DE LES IDENTITATS, ENTRE LA FLUÏDESA I L'ALIENACIÓ

La relació entre la identitat privada i l'espai públic, una relació que pivota, en les primeres edats, al voltant de l'escola, és també un àmbit canviant a causa de noves maneres de relació i socialització. I també comptem amb noves, suggestives i successives aportacions al voltant del que entenem sobre el desenvolupament de la personalitat i la construcció de la identitat dels nostres nois i noies. Avui, la psicologia ens parla d'una identitat, mòbil, definida històricament en fun-

12. I. ILLICH, *Du lisible au visible: La naissance du texte (un commentaire du Didascalicon de Hugues de Saint Victor)*, París, Les Éditions du Cerf, 1991.

13. Vegeu R. PETRELLA, «Cinco trampas tendidas a la educación», a *Le Monde Diplomatique*, París, octubre de 2000.

14. J. RAMONEDA, «La semilla de la palabra», a *El País*, Madrid, 8 de desembre de 1997.

ció de les interrelacions amb l'entorn social i cultural.<sup>15</sup> La identitat ja no s'entén com una entitat preestablerta essencialment, sinó que és múltiple i contradictòria; «es constitueix i es reconstitueix, reiteradament es fixen els seus límits i es renegocien. En definitiva, el subjecte no està ni unificat ni fixat».<sup>16</sup> La concepció de la personalitat basada, durant dècades, en una «confortable narració del jo», usant paraules de K. Gergen,<sup>17</sup> s'ha esquarterat. Això té implicacions força radicals a l'hora d'afrontar el treball amb joves i adolescents a les nostres aules i avui no es pot pensar en l'evolució acadèmica de l'alumnat sense tenir en compte, al mateix temps, el seu desenvolupament afectiu i social: «avui més que mai, hi ha cada vegada més veus que reclamen dels docents unes competències que vagin més enllà de saber l'assignatura i d'impartir uns continguts. [...] Una d'aquestes competències fa referència a la necessitat de discernir els elements que constitueixen la cultura del grup classe. La qual cosa significa conèixer el tipus de cultura que estan recolzant amb els seus objectius d'aprenentatge i sobre com se construeix aquest tipus de cultura dintre i fora de l'aula».<sup>18</sup>

(Abans de seguir vull anticipar-me a alguns dubtes que poden aparèixer. Vull subratllar que ningú parla de menystenir els sabers disciplinars i els continguts, sinó d'anar més enllà, d'aprofundir en les modalitats culturals del present, entre altres coses per poder ensenyar i aprendre millor. En aquests moments, en el debat sobre l'ensenyament, sembla que posar l'accent en determinats aspectes vulgui dir negar els altres. Això em sembla certament empobrider; tanco el parèntesi).

Les identitats modernes són, doncs, més fluides i, a la vegada, fragmentades. És un fenomen general en els nostres infants i adolescents; i, també, en la vida adulta. Ara bé, aquesta fluïdesa, positiva i enriquidora en molts aspectes, planteja també interrogants una mica inquietants a la tasca educadora de les escoles, i de les famílies. Richard Sennett ho ha explicat molt bé en diferents escrits i, especialment, a *La corrosión del carácter*. Com assenyala ell mateix, «fluid vol dir adaptable, però també vol dir que no troba impediments; en con-

15. Vegeu F. HERNÁNDEZ, *Educación y desarrollo de la personalidad: del desarrollo psicológico basado en estabildades a la construcción de la identidad fragmentada e inestable*, 2000, [document multicopiado].

16. Vegeu G. DAHLBERG; P. MOSS; A. PENCE, *Més enllà de la qualitat*, Barcelona, Rosa Sensat, 1999, col·l. «Temes de la infància».

17. K. GERGEN, «El yo saturado», a F. HERNÁNDEZ, *Educación y desarrollo de la personalidad: del desarrollo psicológico basado en estabildades a la construcción de la identidad fragmentada e inestable*, 2000, [document multicopiado].

18. F. HERNÁNDEZ, *Educación y desarrollo de la personalidad: del desarrollo psicológico basado en estabildades a la construcción de la identidad fragmentada e inestable*, 2000 [document multicopiado].

seqüència, ens tornem febles; el nostre compromís es torna superficial».<sup>19</sup> En molts àmbits de la vida social i laboral no es demana fidelitat, lleialtat, perseverància a la feina, a les institucions. Millor no establir lligams. Als dos extrems del mercat laboral, a les elits de Silicon Walley o a les deixalles del treball temporal, la durada d'una feina és molt curta. Què cal potenciar, doncs, la capacitat per desprendre's del passat? Una mena de seguretat necessària per acceptar la fragmentació? És aquí on apareixen les dificultats perquè, seguint Sennett, «com poden assolir-se objectius a llarg termini, en una societat a curt termini? Com pot un ésser humà desenvolupar un relat de la seva identitat i història vital en una societat feta d'episodis i fragments?».<sup>20</sup> I, justament —contra el parer dels ignorants que parlen del que ha dit la pedagogia sense haver-ne llegit—, tots els corrents pedagògics del segle XX han parlat de l'adquisició del coneixement, el creixement i l'aprenentatge, com un procés llarg i constant que no pot està fet només d'activitats puntuals. «En el creixement de l'experiència —escrivia Bruno Ciari— hi ha un fil indivisible que desmenteix la teoria de la pretesa episodicitat de l'aprenentatge. L'acte cognoscitiu si és real s'imbrica amb el passat i el futur».<sup>21</sup> L'activisme de l'alumne, com a tradició central de la pedagogia contemporània, significa sobretot la construcció d'un procés d'anada i tornada entre allò conegut i allò desconegut; una oscil·lació entre la precarietat i l'estabilitat dels propis coneixements; de la intuïció a la reflexió, i a la formalització. No és clar que la vida social i laboral aboni, avui, aquests pressupòsits.

En l'obra citada de Sennett, aquest autor segueix i entrevista Rico, un jove treballador en un món marcat per la flexibilitat i el canvi a curt termini, amb moviments constants de residència i empresa, que contrasta amb la feina que havia fet el seu pare, un porter o un vigilant, en un món altament burocratitzat, lineal i acumulatiu. Rico, immers plenament en aquest món de canvis constants, es planteja alguns interrogants d'ordre moral, especialment interessants des d'un punt de vista pedagògic; «jo ja sabia —escriu Sennett— que de nen, a en Rico, l'havia irritat l'autoritat del seu pare; ja aleshores m'havia dit que se sentia exhaurit per les regles inamovibles que governaven la vida del porter. Ara que ell és el pare, l'obsessiona la por a perdre la disciplina ètica, en especial la por a què els seus fills es tornin unes «rates de centre comercial», que vagin donant voltes a la tarda sense res per fer pels aparcaments de les grans superfícies mentre els pares romanen inaccessibles en els seus despatxos. El que Rico tractava d'explicar-me, i potser també d'explicar-se a ell mateix, és que els canvis materials in-

19. R. SENNETT, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2000, p. 77.

20. R. SENNETT, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2000.

21. B. CIARI, *Modos de enseñar*, Barcelona, Avance, 1977.



closos en el lema «res a llarg termini», també s'han tornat disfuncionals per ell, pel que fa a guies pel caràcter, particularment en relació amb la seva vida familiar». <sup>22</sup> Els pares no controlen ja les experiències culturals dels seus fills, han perdut el paper que desenvoluparen en un altre temps en el desenvolupament dels seus valors i la seva visió del món. Com diu Kundera, «els homes s'han *papaïtzat*. Ja no són pares són només papàs, cosa que significa: pares sense autoritat de pare». <sup>23</sup>

Però, no ens estem referint tant a una problemàtica de control o autoritat envers les joves generacions. La qüestió és més complexa i greu. Es tracta de la dificultat de construcció de narracions pròpies i personals. D'acord, no podem parlar de narracions confortables del «jo». Les identitats són plurals, canviants i flexibles; i l'educació ha de respondre a aquest nou paradigma. Però, a la vegada, ens hem de preguntar quines són les forces i les agències en el camp de la producció i en el camp simbòlic que orienten, que pressionen la construcció de les identitats d'una determinada manera. Per exemple, l'enaltiment de l'espontaneïtat, el divertir-se aprenent, però amb un concepte de diversió ben diferent al dels grans pedagogs de fa cent anys, ha estat entusiàsticament retraduint per la indústria contemporània de l'*entertainment*, una enorme maquinària de construcció de necessitats episòdiques i espasmòdiques. L'entreteniment de l'infant és, avui, un espai públic ple de pressions i interessos comercials fortíssims. Tal com ja van alertar, pels volts del 1968, els situacionistes, amb el controvertit G. Debord al capdavant, és la indústria de l'espectacle la que dicta més o menys subtilment allò que és important a la vida de la gent. Aquesta omnipresència del consum i l'immediatisme en la nostres maneres de vida social, afecta també els processos d'adquisició d'aprenentatges escolars i extraescolars, i separa dues realitats, el saber i la identitat personal; els «objectes culturals» deixen de sostenir un procés vital. La identitat de les persones no s'enriqueix en proporció al nombre i varietat d'activitats que es duen a terme, especialment si el saber és sinònim de diner i la cultura ho és només de consum. En definitiva, hi ha una pedagogia que s'ofereix com a coartada al «divertim-nos fins a morir», usant l'expressió de Postman, i hi ha una pedagogia que ofereix instruments per resistir «als poders del desarrelament generats per la civilització industrial», amb paraules de Paulo Freire. <sup>24</sup> Les dues expressions delimiten un camp de joc ple de possibilitats, conflictes i perills.

22. R. SENNETT, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2000.

23. M. KUNDERA, *La identitat*, Barcelona, Destino, 1998.

24. P. FREIRE, *L'educació com pràctica de la llibertat*, Vic, Eumo, 1987.

### 3. TERCER ESCENARI: QUALITAT DOCENT I REFORMES EDUCATIVES

En alguna altra ocasió, ja hem esmentat que Giorgio Franchi reformula l'habitual expressió de «crisi de la institució escolar» com a «institucionalització de la crisi escolar».<sup>25</sup> Aquesta darrera expressió és, sens dubte, més adequada als fenòmens de recomposició i recontextualització que es produeixen entre el sistema social i el seu sistema educatiu. No cal perdre de vista la perspectiva històrica que ens ensenya que aquests processos d'ajustament entre una societat i les formes d'escolaritat que aquella ha implementat, se succeeixen amb una certa regularitat. Sense que això vulgui amagar que hi ha períodes més efervescents que d'altres, a causa d'esdeveniments sociopolítics molt significants, a la promulgació de lleis concretes, etc.

Però, tornem als clàssics; alguns dels dilemes que ara ens plantegem ja eren a l'agenda social de fa segles. Escriu Aristòtil a *La política*:

En general, no està tothom d'acord amb els objectius que ha d'abastar l'educació; s'està molt lluny d'estar d'acord sobre allò que els joves han d'aprendre per assolir la virtut i la vida més perfecta. Ni se sap a què donar preferència, si a l'educació de la intel·ligència o a la del cor. El sistema actual d'educació contribueix molt a fer difícil la qüestió. No se sap, ni poc ni molt, si l'educació ha de dirigir-se exclusivament a les coses d'utilitat real, o si ha de fer-se d'ella una escola de virtut, o si ha d'incloure també les coses de pur entreteniment.

El cas és que hi ha una gran dosi d'hipocresia en l'anàlisi del que està passant avui en el camp de l'educació; i, ben bé, es pot dir que tota generalització en aquest terreny és inexacta —la qual cosa vol dir que, en un moment o altre, jo també puc incórrer en aquest error, per la temeritat de voler oferir aquestes quatre pinzellades panoràmiques. Fa quatre dies, amb la implementació de la LOGSE, els missatges governamentals remarcaven que tot anava bé. En aquests moments, els missatges governamentals són que tot va malament. La irresponsabilitat és evident. Per desgràcia i massa sovint, la idea d'*escola* esdevé una idea instrumentalitzada «d'acord amb les desiderates polítiques de personatges que no sempre brillen certament per la càrrega d'innovació i per perspectives democràtiques. En surt, òbviament, una escola antidemocràtica, classista, mercantilitzada, privada d'autonomia i laïcitat».<sup>26</sup>

25. G. FRANCHI, *La instrucción como sistema*, Barcelona, Laertes, 1988.

26. N. BOTTANI, *La ricreazione é finita (Dibattito sulla qualità dell'istruzione)*, Bolonya, Il Mulino, 1986.

El cert és que, com ja va assenyalar fa uns anys el professor Meyer de la Universitat de Stanford, les reformes educatives són, en bona part, processos retòrics, per bé que no necessàriament negatius. Així mateix, els sociòlegs de l'educació assenyalen que el to transcendental eleva les expectatives sobre els canvis —la reforma—, però exclou de l'anàlisi determinades condicions clau. Un any després de la promulgació de la LOGSE, jo mateix intervenia en unes jornades del Consell Escolar de Catalunya amb una ponència titulada «Convivre amb la Reforma»,<sup>27</sup> que volia denotar una actitud «sostenibilista», tranquil·la, amb un punt d'escepticisme positiu, davant dels canvis en l'estructura organitzativa i curricular del nostre sistema educatiu. Després, vingueren propostions entusiastes i, més endavant, les rèpliques apocalíptiques.

Per tot plegat és fonamental insistir en el fet que, sense context, el canvi educatiu és un procés místic o sense sentit, que no poden conceptualitzar ni controlar els qui l'experimenten, com escriu Andy Hargreaves. Sense contextualitzar en escoles i instituts, en col·lectius concrets de l'alumnat, del professorat, en el paper de l'aparell administratiu, les definicions massa esquemàtiques dels canvis educatius acaben produint fenòmens novedosos poc rellevants, superficials, inconsistents. De la mateixa manera, les crítiques esquemàtiques als canvis educatius només abonen regressions impossibles.<sup>28</sup>

Si tota nova llei educativa pot certament condicionar per bé o per mal les pràctiques als centres educatius, no és menys cert que les veritables innovacions pedagògiques es defineixen fonamentalment de baix a dalt i no de dalt a baix. De la mateixa manera, les necessitats educatives, com els conflictes, no són generalitzables: varien segons el centre educatiu, el municipi, la zona d'un mateix municipi; varien segons la qualitat i el suport dels equips humans. En conseqüència, cal fixar-se en la qualitat de l'escolarització que es concreta en una altíssima varietat de contextos.

És, per això, que cal avançar també amb prudència respecte de l'ús que es doni a l'estandardització de proves de rendiment, massa sovint implantades també per interessos, no necessàriament bastards, però sí allunyats de l'objectiu bàsic de millora dels processos d'ensenyament aprenentatge que es desenvolupen en els centres educatius. En efecte, la voluntat d'estandardització respon sovint a la necessitat d'informació per replicar en el terreny del debat polític i me-

27. CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA, *El centre educatiu davant la Reforma*; Barcelona, Consell Escolar de Catalunya i Generalitat de Catalunya, 1993. [Documents de la jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya, celebrada el 14 de desembre de 1991.]

28. Vegeu Th. L. GOOD, S. N. CLARK i D. C. CLARK, «Los esfuerzos de la reforma en las escuelas norteamericanas: ¿continuará lo novedoso impidiendo un cambio significativo?», a BIDDLE, GOOD i GOODSON, *La enseñanza y los profesores*, III, Barcelona, Paidós, 2000.

diàtic que es produeix al voltant de l'educació. Malauradament, l'estandardització pot ignorar l'èxit d'instituts i escoles en el desenvolupament d'estils de vida, capacitats socials, climes institucionals. En definitiva, cal insistir en un indispensable doble circuit dalt-baix i baix-dalt, en la gestió i el desenvolupament dels canvis educatius,<sup>29</sup> sense el qual sempre serà insuficient la implementació de noves aportacions, siguin normatives legals generals o propostes singulars d'innovació didàctica. Aquest doble circuit implica necessàriament l'adequació als contextos específics de cada institució educativa.

Aquesta és una concepció que reclama un aprofundiment encara més gran en la descentralització del sistema educatiu, però implica també que el professorat actuï autònomament. L'educador, escriu Michael Apple, «no necessita vincular el sentit de la seva pròpia activitat a l'èxit o al fracàs de les reformes. També pot, en major o menor mesura, sostreure's a les idees sorgides de l'establishment. Ell mateix està capacitat per observar allò que fa i pot fer una cosa millor i una altra pitjor».<sup>30</sup> Tanmateix, hi ha circumstàncies ben difícils i amb transformacions no sempre clares, i també és cert que el professorat tendeix a refusar el canvi quan entra en conflicte amb el seu propi coneixement. Aquí hi ha d'entrar en joc una millora sensible de les estructures de formació del professorat; l'autèntica pedra de toc de qualsevol millora del sistema i que continua sistemàticament ignorada a efectes pràctics. L'esforç, potser utòpic, de compaginar en la construcció social del currículum una cultura escolar accessible a tots els alumnes, que respongui a les pressions dels diferents camps socials de la vida contemporània i que mantingui vius uns continguts culturals que cal transmetre a les noves generacions, és una operació cultural important que exigeix més professionalitat docent i no pas menys, com a vegades sembla plantejar-se.

De la mateixa manera, la modificació de l'estructura disciplinària, així com la convivència de continguts tecnicoprofessionals amb d'altres de caràcter científic i humanista, exigeixen un aprofundiment en la tasca pedagògica i docent, difícil de realitzar des d'una concepció dogmàtica, individualista i carismàtica de la cultura, i marcant distàncies entre la cultura i l'educació. La reivindicació de més hores o la denúncia de la desaparició d'una determinada disciplina del currículum en una etapa educativa determinada, crec que no té cap credibilitat si no entronca en una problemàtica global de replantejament de la cultura actual, i si no es perfeccionen les estratègies pedagògiques i didàctiques. El primer pas és en-

29. Vegeu M. FULLAN, «La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental», a *Revista de Educación*, núm. 304, Madrid, Servei de Publicacions del MEC, 1994.

30. M. W. APPLE, *Maestros y textos*, Madrid, Paidós i MEC, 1989, col·l. «Temas de educación», núm. 17.

tendre el currículum com una qüestió cultural, la qual cosa implica localitzar el currículum escolar dins la dinàmica d'una cultura determinada. Imputar els problemes educatius contemporanis a una llei, a una reforma o a unes normatives, denota —paradoxalment!— més dependència administrativa i més corporativisme del que sembla aparentment. Perquè, diem-ho una altra vegada, cal tenir més en compte els contextos, les coordenades d'espai i temps que determinen molts fenòmens socials poc previstos i que exploten amb tota la seva força a les aules. I cal posar sobre la taula el paper que els diferents agents recontextualitzadors, en el concepte de Bernstein,<sup>31</sup> duen a terme en la definició de les pràctiques educatives. És a dir, el paper de les empreses de llibres de text, del cos d'inspecció, de les diferents corporacions o sectors més o menys definits del professorat, dels mitjans de comunicació, de les famílies, etc.

#### 4. QUART ESCENARI: EL PAPER DE LA PEDAGOGIA (NOTES PROVISIONALS PER ACABAR)

L'anàlisi de l'estat de l'educació a la nostra societat, sense tenir en compte els agents recontextualitzadors, és a dir, qui influeix en les pràctiques educatives concretes que es desenvolupen a les aules, porta a moure'ns a en les vaguetats, els tòpics i els eslògans. Suposo que deu ser un esforç impossible llegir a Bernstein, per posar com a un exemple un autor que ha estudiat profundament els mecanismes socials mitjançant els quals unes determinades concepcions, productes culturals i ideologies es transmeten com a discursos, tècniques i objectes a les aules.

Avui, els nostres més aplaudits *bestsellers* sobre l'educació i l'ensenyament manifesten, sense embuts, la desconfiança envers la teoria pedagògica —no crec que aquests mateixos autors es permetessin aquestes frivolitats en altres camps de les ciències— i el menyspreu cap a qui manifesta la voluntat pedagògica d'arribar a tots els alumnes —voler ensenyar a qui no vol aprendre es converteix en una tasca d'especialistes una mica estranys, per dir-ho suaument.

Arribats a aquest punt, hem d'insistir en les mancances d'amplis sectors culturals i docents en relació amb quins són els seus coneixements pedagògics. I es podria començar a corregir llegint els grans constructors de l'educació europea. El clam —presentat també descontextualitzat— sobre la necessitat de llegir els clàssics que se sent per tot arreu, perquè no l'estenem als clàssics... de la pedagogia? Hom s'adonaria que són els mateixos, parlem de Plató, Kant, Dewey, Tolstoi, Pestalozzi, Comenius, Condorcet, etc. Deixeu-me dir, legítimat

31. B. BERNSTEIN, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1993.

pel fet de dirigir la col·lecció *Textos Pedagògics*, que edita els grans autors de la pedagogia de tots els temps, que obrir més la distància entre la pedagogia i la cultura, a banda d'impossible, és un suïcidi cultural. Presentar John Dewey o Paulo Freire com a culpables del deixatament educatiu i responsabilitzar-los dels mals d'unes reformes educatives, com s'ha fet recentment a la premsa per doctes catedràtics, denota d'entrada no haver-los llegit. Llegint-los, hom podria entendre l'esforç monumental de John Dewey envers la creació de societats cultes i educades o la tenacitat de Paulo Freire per donar eines intel·lectuals a la persona davant les societats governades pel diner. «Cada vegada que l'abordem, el clàssic ens interrogarà», ha escrit Georges Steiner. Però, en el món d'avui ens permetem el luxe o l'arrogància d'interpel·lar els clàssics sense haver-los llegit — i, llavors, lamentem si això ho fan els nostres estudiants.

També, em sembla que les pràctiques escolars inconsistentes i poc rigoroses, presentades sota l'aureòla de grans teories educatives o com a aplicacions de propostes pedagògiques renovadores, han ajudat a provocar el descrèdit sobre certes aportacions de la pedagogia contemporània. El mateix Alexandre Galí ja advertí que «no hi ha res tan fàcil com una escola activa mal feta». Més recentment, Howard Gardner ha insistit en la mateixa direcció i ha assenyalat que «és més fàcil trasplantar determinades pràctiques específiques de l'escola progressista que assimilar la seva filosofia o el seu tarannà global».<sup>32</sup> I, avui, l'educació anomenada *progressista* s'ha caricaturitzat i s'ha banalitzat tant, que costa molt reconèixer-ne les intencions inicials i la fonamentació teòrica. En qualsevol cas, però, la identificació que es fa entre els corrents pedagògics contemporanis manca d'exigència, i la seva influència en la crisi de les nostres aules no resistiria una anàlisi seriosa. La pedagogia ha parlat sempre d'identitat, memòria, esforç. Des dels primers escrits, que s'enfonsen en els temps antics escrits, fins a les ultimíssimes aportacions dels nostres millors pedagogs. Inclosos els antiautoritaris dels anys seixanta o setanta, la influència real dels quals és molt menor de la que s'opina tòpicament. De fet, si s'hagués de sintetitzar radicalment la pedagogia contemporània, faria servir una expressió d'una gran mestra catalana, M. Teresa Codina, quan en una entrevista en motiu de la seva jubilació afirmà que «l'educació dels infants i joves d'avui s'ha de fonamentar en una actuació que mantingui l'equilibri entre l'exigència i la comprensió. No és possible una cosa sense l'altra».<sup>33</sup>

32. H. GARDNER, *La mente no escolarizada: Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1993.

33. R. BISQUERRA, «M. Teresa Codina. Maestra en las dos orillas», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 250, Barcelona, RBA, setembre de 1996. (Entrevista).

Quan es considera, doncs, que la pedagogia contemporània abona la diversió superficial i la manca d'exigència, penso, com ja he escrit en alguna altra ocasió,<sup>34</sup> que es confon Dewey amb Disney. No és només una *boutade*: el futur immediat ens dirà si els agents pedagògics influents provindran de la indústria de l'oci o d'unes determinades tradicions de la pedagogia, nascudes al voltant de l'escola i l'atenció als infants. Són dels qui opina que precisament la pedagogia, amb totes les seves tradicions plurals, estretament vinculades a la tasca concreta del mestre i el professor, ha tingut poc protagonisme en la configuració de les orientacions de les darreres reformes educatives. Admeto que pot semblar una afirmació sospitosa de corporativisme, pel fet que qui parla és un pedagog, però ho veig així, contràriament també a les opinions públiques més habituals.

En tot aquest paisatge, hi ha també una certa dislocació de la pedagogia davant de la reducció del caràcter transcendent i l'adoctrinament religiós, que l'educació havia tingut fins fa ben poc; també, per una tecnocratització galopant, però que sovint només canvia el nocionisme dels sabers tradicionals pel nocionisme dels sabers tecnològics; i, també, per la implantació d'una enginyeria curricular psicologitzada, allunyada conceptualment i estilísticament de les aportacions pedagògiques sorgides de la pràctica d'uns quants bons mestres al llarg del temps.

Els nous escenaris de la pedagogia són, doncs, canviants, difícils i oberts. Lluny, però, de quedar-nos en un reducte prudent i reservat, lluny d'acceptar amb resignació que se'ns adjudiqui permanentment la vella tradició pedantesca, la pedagogia ha de buscar les propostes pràctiques en una dialèctica constant de reflexió i acció, que ajudin a fer millors els sistemes formals i no formals de l'educació del nostre món, sense perdre de vista, però, que han de respondre a unes finalitats culturals en constant discussió i que es despleguen en contextos plurals i amb agents també plurals, entre l'acadèmia i el carrer.

34. A. TORT, «Del activismo a la investigación», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253, Barcelona, RBA, desembre de 1996.





# UNA AVALUACIÓ DELS RESULTATS DE LES POLÍTIQUES EDUCATIVES A CATALUNYA

Francesc Pedró i Garcia

## 1. LES DIFICULTATS D'AVALUAR LES POLÍTIQUES EDUCATIVES

Sembla evident que la millor manera d'avaluar els resultats d'una política pública és examinar els seus efectes. El fet que d'ençà de les primeres eleccions al Parlament de Catalunya, des del restabliment de la Generalitat, hi hagi hagut una continuïtat en els governs facilita aquesta feina, però això no vol dir que estigui exempta de dificultats. La primera d'elles és la definició mateixa dels efectes de les polítiques educatives i la complexitat metodològica vinculada a la seva mesura. Així, per exemple, no fa pas molts anys, les principals demandes al voltant de l'ensenyament es concentraven en l'absència d'un nombre suficient de places. Avui dia, la demanda de places es limita a l'àmbit de l'educació infantil i tot apunta a què les preocupacions qualitatives han substituït les quantitatives —d'altra banda, molt més fàcils de mesurar. El problema, però, és que ara els debats al·ludeixen conceptes, la definició dels quals no és ni unívoca ni fàcilment quantificable. Que no sigui quantificable no és, a priori, ni bo ni dolent, tot i que tothom s'estima més parlar de la qualitat de l'ensenyament que no pas de la quantitat d'ensenyament. Però, és evident que si no es poden quantificar els efectes d'una política, esdevé molt més difícil d'avaluar-la objectivament.

La segona dificultat, que no és llunyana de la primera, és l'absència de dades suficients per elaborar una avaluació adequada. Aquest no és un problema exclusiu de Catalunya; de fet, els primers treballs adreçats a la definició d'indicadors educatius que permetin avaluar els efectes de les polítiques educatives i orientar les decisions sobre una base objectiva no foren iniciats per l'OCDE fins

a mitjan anys vuitanta.<sup>1</sup> A poc a poc, a mesura que la preocupació pels resultats del sistema educatiu s'estén, aquí i arreu, es refinen les definicions i es posen a punt els mecanismes de mesura. Però, tot i així, estem lluny de tenir totes les dades que ens caldrien.

En aquestes circumstàncies, les pàgines que segueixen han de ser preses com un primer intent de síntesi de les dades disponibles, que també té la virtut de mostrar, indirectament, l'enorme quantitat de dades sobre l'estat de l'ensenyament a Catalunya que s'haurien de conèixer i no tenim a l'abast.<sup>2</sup> La síntesi presenta, fonamentalment, tres tipus de dades: les dades puntuals per a les quals no hi ha encara disponibles sèries temporals, que permeten seguir l'evolució d'un indicador al llarg del temps, i les dades comparatives, les quals ajuden a situar l'estat de la qüestió a Catalunya. Evidentment, hi haurà qui pensi que cada país s'ha de comparar només amb ell mateix i, en certa manera, així hauria de ser perquè no hi ha dos països exactament iguals i, per tant, qualsevol comparació seria, per la seva pròpia naturalesa, injusta i inadequada. Però, de la mateixa manera que no podem dir si un arbre és alt si no el situem en el context del bosc, tampoc no podem saber si els resultats de les polítiques educatives a Catalunya són millors o pitjors si no els comparem amb els d'altres comunitats autònomes o d'altres països del nostre entorn.

Per fer la síntesi més entenedora, s'ha optat per presentar només alguns paràmetres d'avaluació que permeten respondre a les preguntes més bàsiques que qualsevol persona es pot fer al voltant de les polítiques educatives. Les preguntes triades són aquestes:

- a) La manera com està organitzada la provisió d'ensenyament és equivalent a la d'altres països?
- b) En termes relatius, quants recursos s'hi inverteixen?
- c) I, finalment, quins resultats s'obtenen?

Cadascuna d'aquestes tres qüestions en genera, al seu torn, d'altres. I totes, en conjunt, ajuden a fer el diagnòstic de l'estat de l'ensenyament a Catalunya i la seva evolució.

1. En un context més ampli es podria dir que la preocupació per l'avaluació dels efectes de les polítiques públiques, en els diferents sectors, no té més de quatre decennis. No és estrany que el territori de l'ensenyament hagi trigat tant a ser trillat, per les dificultats vinculades a la definició, sobretot, dels seus efectes i de com mesurar-los objectivament.

2. Les que hem utilitzat procedeixen de les fonts següents: el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, l'Institut d'Estadística de Catalunya, l'Institut Nacional d'Estadística, l'INCE i l'OCDE.

## 2. LA PROVISIÓ D'ENSENYAMENT

L'organització de la provisió d'ensenyament s'ha d'examinar tot considerant, en primer lloc, la manera com està estructurada aquesta provisió i els seus continguts. En segon lloc, quant ensenyament reben els infants. I, finalment, qui ofereix la provisió, si les administracions públiques o el sector privat.

Pel que fa a l'estructura de l'ensenyament obligatori, val a dir que no hi ha pas trets diferenciadors ni respecte d'altres comunitats autònomes,<sup>3</sup> ni tampoc respecte dels altres països de la Unió Europea. És evident que les estructures educatives, les formes que pren l'escola en els seus nivells successius, cada cop s'assemblen més a tot Europa. Això s'aplica tant a l'escola infantil i a la primària com a la formació professional i a l'ensenyament universitari, però continua existint l'excepció de l'ensenyament secundari. En efecte, hi ha països europeus que opten per un model comprensiu —com és el cas de la nostra ESO— i n'hi ha d'altres, els països centreeuropeus, que s'han mantingut fidels al model diversificat. Però, en tot cas, des d'un punt de vista formal, les nostres estructures no són pas gaire diferents de les majoritàries a la Unió Europea, caracteritzades justament pel seu caràcter comprensiu i no pas diversificat.

Si ara centrem l'atenció en els continguts de la provisió d'ensenyament, el resultat és també molt semblant. El currículum és, cada cop més, equivalent arreu d'Europa, però el nostre té la característica singular de tenir un marc psicopedagògic més centrat en l'alumne —basat oficialment en el constructivisme— i, per tant, probablement menys centrat en els continguts i menys acadèmic que el d'altres països com, per exemple, Alemanya, França, Itàlia o el Regne Unit. Si examinem la composició del currículum de l'escola obligatòria, resulta obligat parlar de la poca rellevància que encara té l'aprenentatge de llengües estrangeres i, en general, el menor pes relatiu que tenen les dues matèries instrumentals per excel·lència, la llengua pròpia i les matemàtiques<sup>4</sup>, en el conjunt del currículum. Però, cap d'aquestes dues notes lleugerament divergents són suficientment importants com per dir que la provisió d'ensenyament a Catalunya és diferent de la majoritària arreu, almenys sobre el paper. En realitat, ens caldria disposar d'estudis que caracteritzessin quines són les pràctiques pedagògiques més habituals a les nostres escoles i fer més transparent el que passa dins les aules.

Fins aquí, tenint en compte les limitacions de les anàlisis formals, es podria dir que la provisió d'ensenyament obligatori que rep un infant a Catalunya no

3. Cal recordar que la responsabilitat de l'ordenació general del sistema educatiu és exclusiva del govern de l'Estat.

4. Tot i que recentment ha estat augmentat.

és diferent de la que rebria en un altre país de la Unió Europea. Però, al costat d'això, cal considerar també la quantitat de provisió que se li facilita. En aquest sentit, la durada de l'escolaritat obligatòria és equivalent a la més freqüent a Europa, des dels sis anys fins als setze anys d'edat, tot i que hi ha països que ja fa anys que la tenen estesa fins als divuit anys i, en alguns altres, s'inicia ja als cinc anys. Però, malgrat això, quantitativament parlant, el fet és que els nostres alumnes van molt menys a l'escola obligatòria<sup>5</sup> que la mitjana dels alumnes europeus, sobretot a l'ensenyament secundari. Els nostres alumnes hi van per terme mig unes nou-centes cinquanta hores l'any, una dada ben llunyana de la mitjana europea de mil hores a l'any. El resultat és que, en acabar l'ensenyament secundari (l'ESO i el batxillerat), els joves catalans han rebut l'equivalent a gairebé mig any menys d'hores de classe que la mitjana dels països europeus (un any menys si la referència és Bèlgica, Itàlia o els Països Baixos).

Finalment, cal abordar la qüestió de la titularitat de la provisió d'ensenyament, una qüestió que obertament introdueix una diferenciació important en l'orientació de la provisió. Pel que fa al percentatge d'alumnes de l'escola obligatòria que es troben escolaritzats en centres privats, majoritàriament concertats, les dades mostren que aquesta és una opció molt més important a Catalunya que no pas a la resta de l'Estat —un 42 % contra un 31 %, respectivament, d'acord amb Guiu (2001) i Rambla (1999). En el conjunt dels països de l'OCDE, només n'hi ha tres que tinguin taxes superiors d'escolarització en centres concertats, el Regne Unit, Bèlgica i els Països Baixos. Però, aquesta qüestió, així presentada, no és prou significativa si no es posa en relació amb els resultats obtinguts i l'existència o no de diferències de rendiment entre el sector públic i el sector concertat, una qüestió que s'aborda més endavant, en tractar precisament els resultats.

En resum, pel que fa a la provisió d'ensenyament obligatori, els trets més diferenciadors del sistema català en el context europeu són, sobretot, tres: la quantitat més reduïda d'escolarització, el menor percentatge del temps escolar dedicat a les matèries instrumentals i, encara més, a les llengües estrangeres i, finalment, el pes tant significatiu que té l'escola concertada en el conjunt de la provisió. Excepte aquest darrer punt, els altres dos són aspectes compartits també pels sistemes de la resta de l'Estat espanyol.

5. Però, també s'ha de dir que les taxes de cobertura de l'educació infantil, en el tram tres-cinc anys, són millors a Catalunya que a la mitjana dels països europeus.

### 3. ELS RECURSOS ESMERÇATS

Tradicionalment, quan es parla dels recursos invertits en ensenyament, es tendeix a pensar exclusivament en el volum de diners disponible per a la despesa educativa. Aquí considerarem, òbviament, aquest factor però n'hi afegirem un altre que, en el fons, explica més directament les condicions reals del servei que reben els infants i que no són les característiques dels docents, els quals són els prestataris directes del servei. El fet que, aquí i arreu, els salaris representin aproximadament el 80 % de la despesa pública en educació<sup>6</sup> reflecteix de manera fefaent, en termes econòmics, allò que tants cops es recorda des d'un punt de vista pedagògic: que el component crític essencial en la prestació d'ensenyament és el professorat.

Pel que fa als recursos, segons dades oficials de l'Institut d'Estadística de Catalunya (1997), la despesa total en educació en percentatge del PIB<sup>7</sup> al nostre país és del 4,2 %.<sup>8</sup> El valor corresponent per a l'Estat espanyol és del 5,8 % mentre que el valor mitjà europeu és del 5,4 %. D'acord amb això, el valor espanyol seria superior a la mitjana europea, però si es considera la inversió exclusivament pública en educació —com passa a la major part d'Europa, on la inversió privada és pràcticament menystenible en els nivells obligatoris— el valor espanyol baixa fins al 4,7 %. Tot i que no disposem de xifres oficials equivalents per a Catalunya, suposant que seguís el patró espanyol, la inversió pública quedaria reduïda a Catalunya per sota del 4 % —un 20 % menys que la mitjana europea. Altres càlculs independents, com ara per exemple el de Guiu (2001), coincideixen en aquest punt i apunten que Catalunya és la comunitat autònoma espanyola que, en relació amb el PIB corresponent, menys inverteix en ensenyament no universitari.

Però, en avaluar aquestes dades econòmiques convé recordar que l'expressió «despesa total en educació en percentatge del PIB» és una mesura relativa que, de fet, dóna idea de la prioritat política assignada a l'educació, és a dir, del percentatge d'aquesta riquesa simbolitzada pel PIB que s'inverteix en educació. Però, si parlem estrictament, no podem comparar el volum de recursos que s'hi esmercen. Dit d'una altra manera, podria ser que, malgrat la diferència en per-

6. Exactament, el 80 % per terme mitjà als països de la Unió Europea; el 85 % a l'Estat espanyol; i el 83,5 % a Catalunya.

7. El PIB (producte interior brut) és la suma dels valors dels béns i els serveis produïts al país durant un any. S'utilitza, en el context educatiu, com una mesura de la riquesa que produeix el país, sobretot si s'expressa per cap, és a dir, si es divideix el PIB del país pel nombre d'habitants que té.

8. Dades del 1996.

centatges que s'ha fet notar, la despesa pública en educació fos equivalent entre Catalunya i l'Estat. Però, alguns càlculs addicionals demostren que tampoc és el cas.

El PIB per habitant a Catalunya fou el 1997 de 19.400 dòlars —sempre expressat en PPA—<sup>9</sup> i, a l'Estat espanyol, de 15.990 dòlars; com a referència, el mateix any la xifra era de 21.745 dòlars a la zona euro.<sup>10</sup> Queda clar, doncs, que el nivell de riquesa que es produeix a Catalunya és més proper al de la zona euro que no pas al de l'espanyol. Però, què passa si posem aquestes dades en relació amb l'esforç d'inversió en educació? Els resultats són els que es mostren següentment:

<b>PIB i inversió en educació per habitant (1997)</b> (expressat en dòlars i calculat a partir de PPA)		
	<b>PIB per habitant</b>	<b>Inversió en educació per habitant</b>
<b>Catalunya</b>	19.400	815
<b>Espanya</b>	15.990	927
<b>Zona euro</b>	21.745	1.174

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2000)

És fàcil comprovar que allò que es dedica a l'educació a Catalunya és, pel que fa a l'import, aproximadament, un 12 % menys que a l'Estat espanyol i un 30 % menys que a la zona euro —s'ha de recordar un cop més que els càlculs es fan sempre en PPA i, per tant, ja s'ha tingut en compte la diferència del cost de la vida a cada territori. En resum, l'esforç inversor en educació a Catalunya sembla que no es correspon al que seria apropiat, tenint present la riquesa que genera el país. Per cert, la diferència del 9 % entre la despesa de l'Estat i la despesa de Catalunya la retrobem, en part, reflectida més endavant en examinar les diferències salarials entre els docents de Catalunya i els de la resta de l'Estat.

9. Són les unitats que expressen els imports, tenint present el diferent cost de la vida, als efectes de fer possible una comparació apropiada. Pròpiament, fan referència a la paritat del poder adquisitiu (PPA).

10. Hi ha un problema metodològic important en aquestes comparacions i és el doble recompte. En les dades que s'ofereixen, l'Estat forma part de la zona euro i Catalunya, al seu torn, forma part de l'Estat. Les dades serien diferents si es poguessin conèixer les dades de l'Estat sense les de Catalunya i les de la zona euro sense les d'Espanya. Certament, les diferències encara serien més evidents.

Evidentment, aquesta conclusió queda corroborada pels càlculs corresponents a la despesa per alumne a l'ensenyament primari i al secundari, expressada novament en dòlars i calculada a partir de les PPA, que hi ha a continuació:

<b>Despeses anuals per alumne (1997)</b> <b>(expressades en dòlars i convertides a PPA)</b>		
	<b>Primària</b>	<b>Secundària</b>
<b>Catalunya</b>	2.993	3.952
<b>Espanya</b>	3.180	4.272
<b>Zona euro</b>	3.923	5.660

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2000)

Tant a primària com a secundària, la despesa per alumne a Catalunya és inferior a la de l'Estat espanyol i molt inferior a la dels països de la zona euro. En relació amb l'Estat, la despesa a Catalunya és entre un 6 % i un 7,5 % inferior —en el cas de la primària i la secundària, respectivament. Però, en el cas de la comparació amb la zona euro, els percentatges de diferència representen entre un 24 % i un 30 % menys que la despesa mitjana.

Així, doncs, es podria considerar que els diferencials negatius en inversió en educació, per comparació amb la resta de l'Estat i, sobretot, amb la zona euro, es tradueixen en uns salaris docents baixos —perquè, com hem vist, s'enduen més del 80 % d'aquesta inversió. Però, la veritat és que no és ben bé així.

Els salaris són baixos, no pas en relació amb els països europeus sinó en relació amb els que es paguen a les altres comunitats autònomes. Segons les dades disponibles,<sup>11</sup> els salaris dels docents de primària i secundària catalans són els més baixos —tret dels de Galícia— a tot l'Estat amb diferències aproximades d'un 5 % respecte de la mitjana estatal. Heus ací, doncs, una evidència que explica on va a parar bona part de la diferència d'inversió en educació que s'ha fet constar més amunt entre Catalunya i la resta de l'Estat. En el moment d'escriure aquest article, s'ha anunciat, però, un acord marc entre la Generalitat de Catalunya i els representants sindicals docents,<sup>12</sup> que si s'executa d'acord amb els

11. Dades facilitades per la Federació d'Ensenyament de Comissions Obreres (octubre de 2001).

12. Acord sobre les condicions de treball del professorat en l'àmbit de la Mesa sectorial de negociació del personal docent d'ensenyament públic no universitari de la Generalitat de Catalunya, signat amb les organitzacions sindicals CCOO, CSIF i UGT, el 21 de novembre de 2001, i a executar durant el 2002 i el 2003.

pactes previstos donarà la volta a la situació i situarà els salaris dels docents catalans per sobre de la mitjana de l'Estat espanyol, a partir de l'any 2004.

Ara bé, la comparació internacional és paradoxal en aquest àmbit. Si es comparen els salaris espanyols amb els dels altres països de l'OCDE, en PPA, el resultat és que un docent espanyol de primària està per sobre de la mitjana en un 20 % (OECD, 2001); la diferència és encara més gran amb un docent d'ESO i superior al 25 % en el cas d'un docent de batxillerat. Aquestes dades encara són més favorables quan es comparen els costos per hora docent. El fet que el calendari escolar i el nombre d'hores lectives siguin tant reduïts en comparació amb els altres països, fan que la posició dels docents espanyols d'ESO<sup>13</sup> no sigui millorada per cap altre país europeu (OECD, 2001), cosa que sí passa en el cas del batxillerat i, sobretot, a la primària, on la posició espanyola coincideix amb la mitjana europea —la qual cosa no és una mala dada.

Així, doncs, la hipòtesi segons la qual a una més baixa taxa d'inversió correspondrien salaris docents més baixos, és certa en el cas de Catalunya, però només pel que fa a la comparació amb la mitjana estatal, no en relació amb la mitjana europea. Cal, per tant, concloure que les diferències de taxes d'inversió es tradueixen en diferències de les condicions infraestructurals i materials, en les quals tenen lloc els processos d'aprenentatge i que, si és així, per força això es traduirà en els resultats escolars.

Abans, però, d'examinar els resultats escolars, convé considerar la qualificació i les condicions de treball dels docents. Si ens referim a la formació inicial, els nostres docents fan bé de reclamar una llicenciatura específica si el que volen és esdevenir equivalents als docents anglesos, però el cert és que els actuals sistemes de formació inicial s'assemblen molt al dels altres col·legues europeus. Les tendències de les reformes recents apunten, però, a l'increment de la durada de la formació dels mestres i a la professionalització del professorat de secundària —entesa com a incorporació de continguts psicopedagògics de manera significativa—; un aspecte en què la nostra situació no coincideix pas amb la majoritària a la Unió Europea. Però, en conjunt, no es pot pas dir que les qualificacions formals dels nostres docents siguin més baixes que les dels seus homòlegs europeus.

Finalment, les ràtios d'alumnes per professor són, en comparació amb els països de la zona euro, baixes. A primària, la ràtio mitjana en aquests països és de 16,5 alumnes per professor i, a secundària, de 13 alumnes; en canvi, les dades corresponents a Catalunya són de 12,5 i de 12,1,<sup>14</sup> respectivament —inferiors,

13. Les dades es refereixen als salaris abonats després de quinze anys d'exercici docent, en tots els casos.

14. Dades del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2000).



també, als valors mitjans espanyols pel que fa a primària, de 16 alumnes, però idèntics en el cas de secundària.

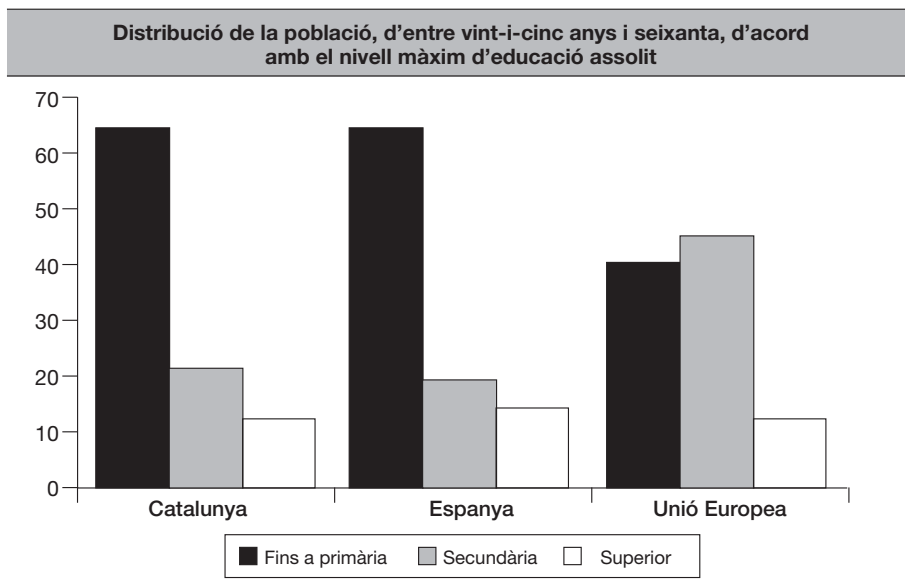
En resum, pel que fa als recursos, cal dir que la inversió en educació a Catalunya queda molt per sota de la mitjana europea —i, fins i tot, per sota de la inversió a l'Estat. I, pel que fa als docents, tot i que la seva formació inicial —excepte pel que fa a l'ensenyament secundari— i les seves condicions de treball són equivalents, o millors, a les dels altres col·legues europeus; els seus salaris són, en termes comparatius, alts en relació amb els altres països europeus, però baixos si es comparen amb els que es paguen a les altres comunitats autònomes —almenys fins a l'any 2001. Però, encara que els docents estiguin comparativament ben pagats, el diferencial en l'esforç d'inversió en ensenyament ha de tenir per força una incidència en els resultats del sistema, cosa que provarem d'analitzar seguidament.

#### 4. ELS RESULTATS

Parlar dels resultats en el context escolar evoca, immediatament, la referència a què saben els nostres alumnes, però el cert és que els efectes de les polítiques educatives han de ser examinats, almenys, des de tres punts de vista complementaris: en primer lloc, la seva capacitat d'elevat el nivell d'educació del conjunt de la població; en segon lloc, els resultats estrictament educatius; i, finalment, el retorn de les inversions que es fan en educació. I, més a fons, aquests resultats han de ser analitzats tenint en compte si es donen o no en un context de repartiment equitatiu d'oportunitats d'educació, tant des d'una perspectiva territorial com, en el nostre cas, entre les xarxes pública i privada.

Començarem per la darrera qüestió, la del retorn de les inversions en ensenyament. La veritat és que no hi ha cap informació oficial que ens permeti saber quin és el resultat, a Catalunya, dels esforços desplegats, la qual cosa deixa el camp obert a la recerca, sobretot en el domini de l'economia de l'educació. Lamentablement, resoldre aquesta qüestió és crític en el procés d'avaluació de les polítiques educatives i l'únic que podem fer aquí és reclamar el suport de la investigació en aquest domini.

Una cosa que sí podem respondre és quin és el nivell d'educació del conjunt de la població catalana i si aquest nivell és equivalent al d'altres països europeus. Una manera de respondre és presentar el percentatge de la població que només té estudis primaris, estudis secundaris i estudis superiors. El resultat es mostra a la taula següent:



Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2000)

És fàcil comprovar que la població adulta catalana, com el conjunt de l'espanyola, té un nivell educatiu ostensiblement inferior al dels països de la Unió Europea. La majoria de la població catalana no disposa d'estudis més alts que els primaris, mentre que el patró europeu presenta que la majoria de la població té, com a mínim, estudis secundaris complets. El grau d'endarreriment és, doncs, fefaent. Les esperances s'han de situar, per tant, en les generacions que han passat per l'escola en els darrers vint-i-cinc anys. I, en aquest sentit, les dades demostren que només en sis anys, del 1994 al 1999, el percentatge d'adults només amb ensenyament primari s'ha reduït a Catalunya del 72 % al 64 % —una dada certament espectacular.

Més a fons, les esperances s'han de posar en la generació ara escolaritzada. I una manera de veure el creixement en l'educació de la població és comptabilitzar el percentatge de persones que acaben aconseguint un diploma d'educació postobligatòria, ja sigui general (BUP o batxillerat) o professional. Els resultats es mostren a la taula següent:

<b>Taxa d'obtenció d'un diploma d'ensenyament postobligatori per cada cent infants nascuts el mateix any</b>			
	<b>General</b>	<b>Professional</b>	<b>Total</b>
<b>Catalunya</b>	42	20	62
<b>Espanya</b>	43	24	67
<b>Zona euro</b>	40	42	82

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2000)

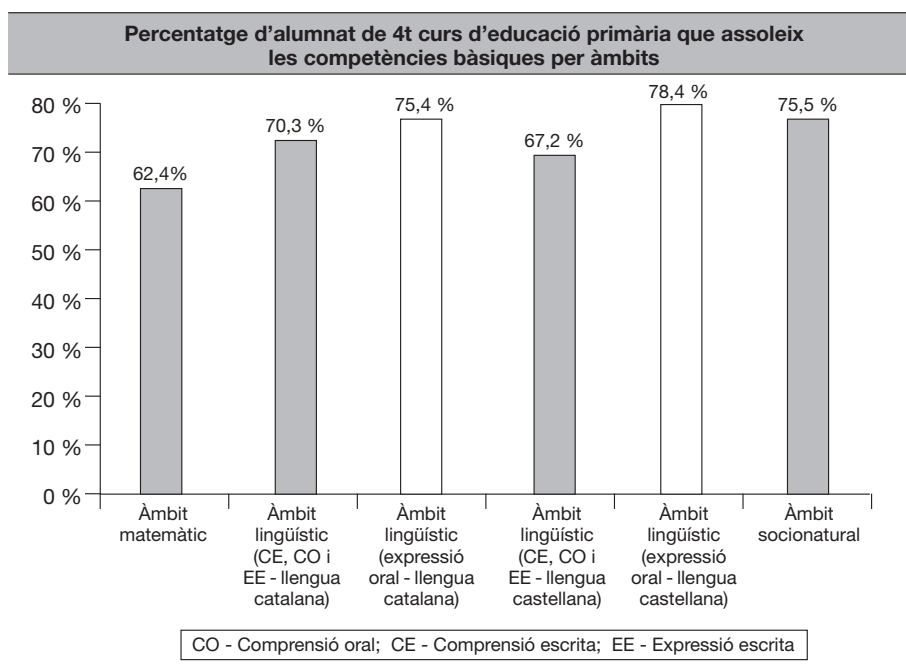
La taula mostra que el sistema a Catalunya no té diferències significatives, a hores d'ara, respecte de l'Estat. Però, no aconsegueix que el percentatge de joves que assolix una titulació més enllà del graduat escolar, és a dir, més enllà de l'obligatorietat escolar, se situï en nivells equiparables als països europeus perquè la capacitat d'atracció del sistema de formació professional a Catalunya no és tan important com a la resta d'Europa. En canvi, les dades de graduació pel que fa a ensenyaments generals (BUP o batxillerat) són, fins i tot, superiors als percentatges europeus. Evidentment, la lectura d'aquestes dades s'ha de fer tenint en compte que només el 68 % dels alumnes acaba adequadament l'ESO, és a dir, encara hi ha tres alumnes de cada deu que no aconsegueixen assolir adequadament els objectius previstos per l'escolarització obligatòria<sup>15</sup> —i aquesta és una dada crítica sobre la qual tornarem a parlar més endavant.

Però, la pregunta veritablement pertinent no és si els nivells formals de titulació són semblants, sinó, més a fons, si els alumnes catalans aprenen el que han d'aprendre. No cal insistir en les dificultats inherents a la mesura del grau d'assoliment dels objectius d'aprenentatge, que es tradueixen en una irrefrenable tendència al reduccionisme de la mesura d'aquests objectius a aquells que són fàcilment quantificables —és a dir, limitant-se a respondre a la pregunta de quants continguts i quants procediments saben els alumnes. De la mateixa manera, tampoc no cal recordar la manca de dades que ens haurien de permetre fer una avaluació evolutiva d'aquest grau d'assoliment, encara que fos referida exclusivament a aquests objectius.

Una primera manera d'abordar-ho, ben recent, ha estat investigar quin percentatge dels alumnes d'ensenyament primari i secundari assolixen les competències bàsiques —irrenunciables i imprescindibles— que corresponen a cada nivell obligatori. A hores d'ara, s'està iniciant el dispositiu d'avaluació dels alumnes catalans de catorze anys, però ja s'ha fet un avançament dels resultats en relació amb

15. No disposem, en aquest moment, de dades comparatives en relació amb altres països europeus sobre aquest punt.

els alumnes de deu anys en cinc àmbits: coneixement del medi social i cultural, matemàtiques, llengua catalana, llengua castellana i coneixement del medi natural. Els resultats semblen mostrar que, en termes generals, un 75 % dels alumnes assoleix amb propietat les competències bàsiques, però —vist d'una altra perspectiva— hi ha un 25 % aproximadament que no ho fa. L'àmbit on aquesta qüestió és més clara és el de les matemàtiques —on potser s'estan requerint unes competències que no són adequades realment a les possibilitats dels infants en aquesta edat. La taula següent dona una idea dels resultats generals en els diferents àmbits:



Font: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2001)

És important ressaltar dues conclusions generals que s'extreuen d'aquest estudi. La primera conclusió és compartida arreu del món: els alumnes d'extracció sociocultural elevada treuen significativament millors resultats. La segona, en canvi, és menys òbvia: els alumnes en poblacions de menys de mil habitants assoleixen, en general, les competències bàsiques en percentatges significativament superiors als de les altres poblacions; és, doncs, un resultat excel·lent per a les escoles rurals.

A banda d'aquestes consideracions, la veritable importància d'aquest dispositiu d'avaluació externa —a part dels usos interns que cada escola en pugui fer—<sup>16</sup> és que a partir d'ara es disposarà d'un punt de referència en relació amb les competències bàsiques —d'uns indicadors, en definitiva—, que haurien de permetre avaluar els efectes de les polítiques que s'introdueixin amb la finalitat de garantir que el 100 % dels alumnes assoleixin, com a mínim, aquestes competències bàsiques.

Una segona manera, que ens dóna un criteri extern, és demanar-se si els alumnes catalans aprenen tant o més que els seus homòlegs de la resta de l'Estat i dels altres països europeus. Els resultats encara no són prou clars i no disposem, a Catalunya, de dades comparatives suficients per la manca d'un esforç adient d'inversió en investigació educativa. Si prenem com a referència els alumnes espanyols i els resultats que han obtingut en exàmens comparatius internacionals —el més important és l'anomenat Projecte PISA—, tot sembla apuntar que els coneixements en ciències i matemàtiques ens deixen lleugerament per sota de la mitjana, tant als catorze anys com als setze —cal considerar que els països participants en el PISA inclouen no només els membres de l'OCDE, sinó també d'altres països de l'Europa de l'est i asiàtics. De fet, en matemàtiques, als catorze anys, els alumnes espanyols mostren un nivell de coneixements equivalent a la mitjana dels alumnes europeus de tretze anys; en canvi, presenten la notable característica que els coneixements estan més ben repartits entre tots els alumnes. És a dir, en allò que coneixem, els alumnes espanyols saben menys que la mitjana dels països de l'OCDE, però, en conjunt, les diferències entre els espanyols que saben més i els que saben menys són més reduïdes. Potser sorprendrà, però aquesta és l'única dada internacional sobre el rendiment acadèmic del sistema educatiu espanyol que coneixem a dia d'avui.

Però, què podem dir del que saben els alumnes catalans respecte dels espanyols? L'única dada de què disposem correspon a l'avaluació de l'ensenyament secundari que es va fer a tot l'Estat, l'any 1997, i que, per cert, va aixecar tanta polèmica que es va prendre l'acord d'evitar, a partir d'aleshores, qualsevol estudi comparatiu del rendiment escolar entre les diferents comunitats autònomes, en una actitud que només es pot qualificar de veritable ceguesa política. Aquesta avaluació (INCE, 1999) permet comparar els resultats dels alumnes catalans amb els de les altres comunitats autònomes en relació amb tres àmbits: la

16. Està previst que cada escola rebi els seus resultats, que no es fan públics ni tampoc s'utilitzen per fer rànquings de centres. Les escoles, que rebran les puntuacions mitjanes relatives a altres centres de poblacions d'una grandària equivalent i d'una semblant extracció social dels alumnes, utilitzaran les dades d'acord amb el seu propi criteri.

comprensió lectora, la gramàtica i literatura, i les matemàtiques. En tots tres àmbits, tant als catorze anys com als setze, els resultats catalans quedaven entre un 2 % i un 5 % per sota de la mitjana del conjunt de l'Estat. No són dades espectacularment baixes, però ho són suficientment com per contrariar les expectatives lògiques en un país acostumat a estar a l'avantguarda pedagògica. Desgraciadament, això és tot el que es pot dir del rendiment del sistema català en comparació amb el de les altres comunitats autònomes.

Es pot avançar més, però, si es vol saber si el rendiment del sistema català és homogeni en tot el territori, si existeixen diferències entre la xarxa pública i la privada i, finalment, segons el gènere. Novament, també malauradament, les dades de què disposem són molt limitades i es concentren en les taxes de graduació a l'ESO. L'anàlisi de les estadístiques oficials del curs 1998-1999 conclou que les taxes de fracàs escolar —si prenem la graduació a l'ESO com un indicador— són molt superiors a l'escola pública que a la privada, concretament, un 38 % front a un 21 %, i, en segon lloc, que aquestes taxes són molt dispars a les diferents comarques. Així, per exemple, les taxes de no compleció de l'ESO en centres públics oscil·len entre un 49 % i un 15 %, segons la comarca. Per tant, importa molt el tipus de centre i la comarca on es viu per veure augmentades o disminuïdes les possibilitats d'èxit a l'ESO. I, si es considera aquest criteri —l'únic de què disposem—, i s'expressa en termes d'avaluació política, s'ha de concloure que no hi ha igualtat d'oportunitats en l'educació a Catalunya, ni des d'un punt de vista territorial ni tampoc des d'un punt de vista de titularitat del centre.

La demanda d'un reequilibri territorial d'oportunitats educatives no és nova, però l'evidència també suggereix que cal desenvolupar una política de coexistència de la xarxa de titularitat pública i la de titularitat privada, que no provoque una dissociació social. Aquesta qüestió no és senzilla d'abordar perquè la història de l'ensenyament a Catalunya no s'entendria sense l'aportació, ja durant el franquisme, de les escoles privades i, de fet, avui dia no sembla una alternativa realista que es prescindeixi de la contribució d'aquests centres a través d'una política de concertació adequada que garanteixi que es comporten com a part integrant de la xarxa pública, a tots els efectes, a canvi de tenir un finançament equivalent al dels centres públics. L'actual concertació, que d'una banda valora el cost de la plaça escolar concertada per sota del cost de la plaça en centres públics i que, es diria que a canvi d'això, accepta que els centres concertats puguin ser selectius o puguin establir quotes d'obligat pagament, comporta un risc no de riquesa i diversitat de provisió, sinó de dualitat dins de la provisió finançada amb fons públics. Aquest risc sembla ja una realitat quan es consideren dues dades combinades: que la majoria dels alumnes immigrants són escolarit-

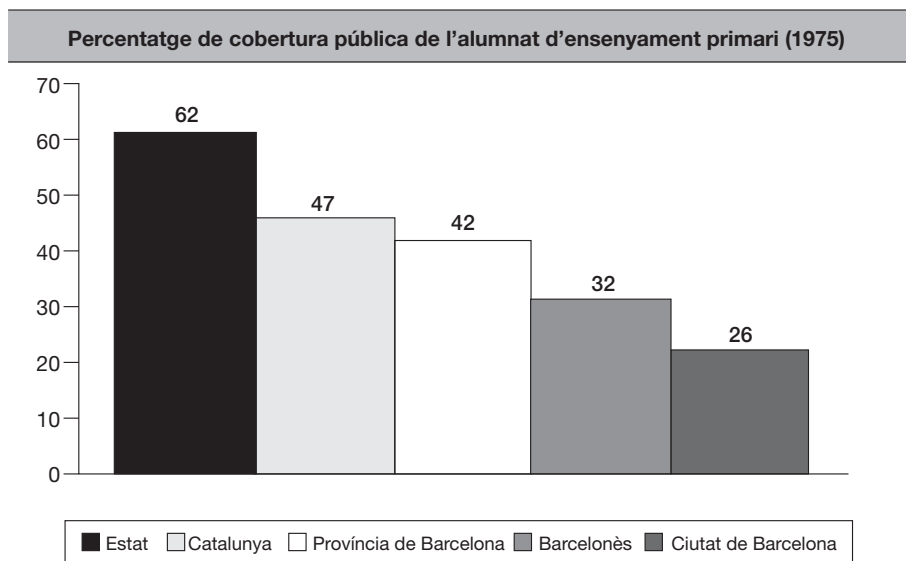
zats en centres públics —75 % a primària i 88 % a secundària— i que els diferents estrats socials no són representats de manera equivalent a la xarxa pública que a la privada, on el percentatge de fills de classes mitjanes i elevades és significativament superior que als centres públics (Calero i Bonal, 1999).

Pel que fa a les diferències en relació amb el gènere, és important destacar que els resultats acadèmics són molt millors en el cas de les noies que en el dels nois, amb taxes d'èxit a l'ESO del 73 % i del 62 %, respectivament. Però, aquesta dada és força coincident amb l'evidència internacional per aquesta edat.

## 5. CONCLUSIONS MIRANT CAP AL FUTUR

Hi ha tres conclusions que són pertinents. La primera conclusió té a veure amb el passat i es resumeix en el reconeixement del creixement que ha experimentat l'ensenyament a Catalunya i, en general, a l'Estat espanyol d'ençà de la transició democràtica. És a dir, on érem llavors i on som ara. Al llarg de les pàgines anteriors s'han sovintejat les comparacions amb la zona euro i els països de l'OCDE, però de tots aquests n'hi ha ben pocs que només vint-i-cinc anys enrere patissin les conseqüències d'un règim dictatorial i unes polítiques educatives més centrades en el control ideològic que no pas en el desenvolupament personal i la creació de desenvolupament social. Per tal de donar idea de l'evolució de la provisió pública d'ensenyament en aquests anys, només cal donar un cop d'ull a les taxes de cobertura pública, el 1975, que presenta el gràfic següent i que no demana cap comentari addicional.

La segona conclusió pot semblar paradoxal en relació amb la primera, però és igualment certa: encara no som on hauríem de ser si ens entestem a comparar-nos amb els altres països de la Unió Europea, però tampoc no sembla que, d'acord amb el nostre nivell de riquesa, puguem dir que ocupem una posició adient en relació amb les altres comunitats autònomes de l'Estat, ans el contrari. El grau de riquesa i desenvolupament econòmic de Catalunya contrasta amb el reduït esforç que s'ha fet i es fa en matèria d'inversió pública en ensenyament. S'ha dit sovint que això era una conseqüència inevitable del sistema de finançament de l'autonomia de Catalunya. En part, deu ser així, però també és cert que s'han prioritzat, al llarg d'aquests darrers anys, les inversions en l'ensenyament universitari a causa d'uns dèficits heretats molt significatius. Ara bé, l'any 2001 marca la consecució d'un nou acord marc entre el govern de la Generalitat i el de l'Estat en aquesta matèria que ha estat presentat com un guany evident respecte del sistema anterior. És d'esperar que aquest guany —lluny del sistema del concert, inicialment postulat— comporti una millora significativa de l'esforç in-



Font: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2001)

versor de la Generalitat en ensenyament. Un bon indicatiu d'això és l'acord marcat amb els sindicats, que significarà la introducció de millores significatives en els salaris docents.

És important destacar aquí que, encara que una part d'aquesta inversió hagi d'anar a augmentar els salaris dels docents, almenys fins a aconseguir de situar-los en la mitjana de l'Estat, també caldria avançar en dues línies: en primer lloc, una més gran productivitat docent, perquè el cost per hora dels docents espanyols se situa entre els més elevats en l'entorn de l'OCDE i, en canvi, no és clar que els beneficis —mesurats tan pobrament com ho podem fer ara amb les dades disponibles— siguin els esperables; i, en segon lloc, amb una millora de les condicions infraestructurals i materials dels processos d'ensenyament.

Una manera de veure els resultats d'aquest dèficit inversor —ja que no rau en els salaris— és trobar-ne el reflex en la manca d'una veritable política d'igualtat d'oportunitats, tant des d'un punt de vista territorial com, igualment, entre les dues xarxes, la pública i la privada, que proveeixen l'ensenyament obligatori a Catalunya. S'ha dit més amunt que hi ha tres països de la Unió Europea on el percentatge d'alumnes d'ensenyament obligatori que assisteixen a centres concertats és superior al de Catalunya. Però, ara bé, cal afegir que en aquests tres països les famílies no han de pagar cap quota addicional per fer efectiu el dret a escollir el



tipus d'orientació que volen per l'educació escolar dels seus fills. Si a Catalunya, i a Espanya, no tinguéssim la paradoxa que l'escola concertada és, de fet, una escola amb taxes acadèmiques (Villarroya, 2000) —i, per tant, gràcies a això, al costat de la inversió pública tenim una notable inversió privada en ensenyament obligatori—<sup>17</sup>, probablement la necessitat d'inversió pública en l'ensenyament obligatori encara es faria més evident. Per a la igualtat d'oportunitats, la solució no passa necessàriament per la desaparició de la xarxa concertada, sinó per una inversió pública que garanteixi que els concerts són un mecanisme de finançament en igualtat amb els centres públics i que, a canvi, els centres concertats es comportin, veritablement, com a instruments de la provisió pública d'educació. Altrament, no és un sistema de concerts per la prestació de serveis públics, sinó un mecanisme de subvenció a les iniciatives privades.

La darrera conclusió ha de fer referència a la necessitat que Catalunya ha d'aconseguir un sistema d'indicadors de l'ensenyament que permeti mesurar, tant com sigui possible, el que els alumnes aprenen i de quina manera les oportunitats d'educació es distribueixen amb equitat, tant des d'un punt de vista territorial com des d'un punt de vista social. També aquí cal apuntar que els dispositius engegats al voltant de l'avaluació de les competències bàsiques, l'any 2000 a primària, i el 2001 a secundària, ajudaran a pal·liar aquests dèficits d'informació crítica. Sense aquest sistema d'informació crítica, els esforços d'avaluació de les polítiques educatives continuaran limitats a iniciatives modestes com la que acabeu de llegir.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- BONAL, X.; RAMBLA, X. (2001). «La política educativa a Catalunya: universalització, fragmentació i reproducció de les desigualtats». A: GOMÀ, R.; SUBIRATS, J. (ed.) (2001). *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000): Autonomia i benestar*. Vol. I. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, p. 113-135.
- CALERO, J.; BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2000). *Sistema d'indicadors de l'ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

17. Que és expressió de les elevades despeses que han d'afrontar les famílies per garantir una adequada escolarització: llibres i manuals, quotes dels centres concertats, quotes d'activitats complementàries, etc.

- FUNDACIÓ JAUME BOFILL (1999). *Informe per a la Catalunya del 2000: Societat, economia, política, cultura*. Barcelona: Mediterrània.
- FUNES, J. (1999). «Escarlartzzació a Catalunya». A: FUNDACIÓ JAUME BOFILL. *Informe per a la Catalunya del 2000: Societat, economia, política, cultura*. Barcelona: Mediterrània, p. 477-488.
- GOMÀ, R.; SUBIRATS, J. (ed.) (2001). *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000)*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- GUIU, J. (2001). Ensenyament. ÒMNIUM CULTURAL (2001). *Catalunya i Espanya. Fets i actituds diferencials*. Barcelona: Proa: ECSA, p. 79-85.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1997). *TIMSS. Tercer estudio internacional en matemáticas y ciencias. Resultados en ciencias*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1997). *TIMSS. Tercer estudio internacional en matemáticas y ciencias. Resultados en matemáticas*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1999). *Diagnóstico del sistema educativo: La escuela secundaria obligatoria, 1997*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència.
- MIRÓ, J.; MIRALLES, F. [et al.] (1997). *Un diagnòstic de l'evolució de Catalunya, 1980-1994*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [Jornades «Catalunya demà»]
- ÒMNIUM CULTURAL (2001). *Catalunya i Espanya: Fets i actituds diferencials*. Barcelona: Proa: ECSA.
- OECD (2001). *Education at a Glance: OECD Indicators*. París: OECD.
- RAMBLA, X. (1999). «Evolució de l'ensenyament a Catalunya». A: FUNDACIÓ JAUME BOFILL (1999). *Informe per a la Catalunya del 2000: Societat, economia, política, cultura*. Barcelona: Mediterrània, p. 113-132.
- VILLARROYA, A. (2000). *La financiación de los centros concertados*. Madrid: CIDE.

# EL PERFIL PROFESSIONAL DEL TÈCNIC DE JOVENTUT. ANÀLISI DE LA REALITAT A LES COMARQUES GIRONINES<sup>1</sup>

Pere Soler, Jordi Feu, Judit Fullana,  
Maria Pallisera, Anna Planas i Josep Vila

## 1. LA POLÍTICA DE JOVENTUT I ELS TÈCNICS EN MATÈRIA DE JOVENTUT

El tècnic de joventut a Catalunya apareix, en primer lloc, en el si de les administracions públiques.<sup>2</sup> Els factors d'emergència d'aquesta figura professional queden molt marcats per tres moments de la nostra història recent:

a) *La recuperació de la democràcia.* Durant l'etapa franquista, més enllà de les fortes accions d'adoctrinament ideològic emmarcades bàsicament en els *campamentos juveniles*, dirigits pels funcionaris del Frente de Juventudes, i les estades en els *albergues*, organitzades per la Sección Femenina, no hi va haver cap més desplegament de polítiques de joventut. Si es pot considerar que hi havia tècnics professionals de joventut, aquests eren de manera exclusiva els petits nuclis constituïts pels sectors dirigents i funcionaritzats del Frente de Juventudes que actuaven des de les *delegaciones provinciales* o des del mateix

1. L'estudi que es presenta forma part d'una recerca realitzada per un grup de professors de la Universitat de Girona, durant el curs 1998-1999, i per fer-la es va comptar amb un ajut de la Universitat de Girona per a projectes de Recerca (convocatòria de 1997). Els membres de l'equip de recerca, coordinats per Pere Soler, són els que consten en aquest article.

2. Es podria estudiar també la perspectiva dels voluntaris, alguns d'ells amb un important nivell tècnic, que dediquen part del seu temps al treball amb organitzacions i moviments juvenils al marge de l'Administració: escoltisme, moviments d'esplai des de parròquies, etc. En aquest cas, i en el període dels darrers anys de franquisme i en la transició, no podem parlar de professionals que es dediquin laboralment a aquesta tasca.

Instituto de la Juventud, que es creà el 1961 a través de la Secretaría General del Movimiento.<sup>3</sup>

Amb la recuperació de la democràcia, al final de la dècada dels setanta i, d'una manera especial, l'any 1979 a partir de la constitució dels ajuntaments democràtics, assistim a un primer desplegament de polítiques locals de joventut. Tant la Constitució espanyola com l'Estatut d'autonomia de Catalunya estableixen les bases legals i polítiques per desplegar i fer possible una autèntica política en matèria de joventut. Si abans del 1979 no hi havia ni regidories ni àrees de joventut, a partir d'aquesta data aquestes noves instàncies s'aniran estenent i els grans municipis comencen a incorporar els primers tècnics en joventut. Ara bé, hauran de passar encara alguns anys perquè municipis mitjans i alguns municipis petits incorporin aquest professional.

b) *La celebració de l'Any Internacional de la Joventut.* La celebració, el 1985, de l'Any Internacional de la Joventut, amb les recomanacions que en van fer les Nacions Unides i els actes que amb aquest motiu es van portar a terme a Catalunya, va significar un revulsiu especial per l'enfortiment de les estructures públiques en matèria juvenil i, d'alguna manera, també una nova empenta a la implantació de la figura del tècnic de joventut.

c) *El desplegament dels serveis d'informació juvenil.* En els primers anys de rodatge, després de la recuperació democràtica, les polítiques de joventut se centren molt en el camp del lleure i la participació juvenil. Així, ens trobem amb un conjunt d'activitats que giren a l'entorn d'aquest eix: desplegament d'activitats de vacances d'hivern i estiu, suport a l'associacionisme juvenil d'educació en el lleure, formació de monitors i directores de lleure infantil i juvenil, construcció d'equipaments juvenils, reconeixement institucional dels canals participatius de què s'havien dotat les entitats juvenils —taules de joves, consells de la joventut, etc. A les comarques de Girona, però, aquesta primera intervenció es troba molt localitzada només en alguns ajuntaments grans —Girona, Olot i Figueres.

Arran de la reflexió que va suposar la celebració, el 1985, de l'Any Internacional de la Joventut, es marca un punt d'inflexió en les accions adreçades als joves des d'una nova perspectiva global, interdepartamental i integral. Es tracta ara d'atendre no només el camp del lleure i la participació, sinó també la totalitat d'àmbits que afecten la vida dels joves: la sanitat, el treball, la cultura, la formació, la justícia, el medi ambient, etc., i fer-ho des d'una òptica global i d'im-

3. Decret 223/1961, del 16 de novembre, de la Secretaría General del Movimiento. BOE núm. 277, del 20 de novembre.

plicació de les diferents àrees o departaments que hi intervenen, així com dels mateixos joves i la societat civil. Representa una aposta altament complexa i que requereix uns tècnics molt preparats. Aquesta innovació va situar els polítics i els professionals tècnics en joventut com un dels sectors més dinàmics i innovadors de l'Administració, fins al punt que la metodologia de les polítiques integrals va ser traslladada al tractament d'altres col·lectius socials.

El primer exemple clar a Catalunya des d'aquest nou paradigma el trobem en el Projecte Jove de l'Ajuntament de Barcelona, presentat l'any 1985 i inspirat, pel que fa a metodologia, en les experiències de diverses ciutats italianes com Torí, Forlì i Bolonya. Aquest projecte significa l'origen de les polítiques integrals de joventut a Catalunya. Alguns municipis grans i també la Generalitat de Catalunya s'afegiren progressivament a aquesta nova tendència.

A l'àrea de Girona, aquesta nova perspectiva pràcticament no tingué incidència. Per trobar els primers exemples de polítiques integrals dissenyades des d'una administració local ens hem de situar en els darrers anys de la dècada dels noranta. En canvi, s'implantà amb un èxit notable un aspecte d'aquestes polítiques integrals: els serveis d'informació juvenils. Aquests, des de la seva creació i regulació l'any 1987, han estat treballant des d'una perspectiva integral per posar a l'abast dels joves tota aquella informació que els és necessària a l'hora d'afrontar els seus reptes individuals i col·lectius, en tots els àmbits. D'aquesta manera, molts municipis van apostar per oferir aquest servei als joves, amb la consegüent incorporació de tècnics com a responsables d'aquests centres d'informació. Aquest procés va viure el seu moment culminant durant el bienni 1993-1995, coincidint amb un objectiu del primer Pla Interdepartamental de Joventut 1993-1995 de la Generalitat de Catalunya, en la línia d'estendre els punts d'informació juvenil arreu de la geografia de Catalunya. Pel que fa a les comarques gironines, va ser amb el desplegament de punts d'informació juvenil de titularitat municipal que s'incorporaren més tècnics a aquesta àrea.

Si bé, tal com hem presentat, la figura del tècnic de joventut aparegué en primer lloc en el si de les administracions públiques, no passaren gaires anys fins a l'aparició d'empreses de serveis i associacions que intervenen en la temàtica juvenil i que, per tant, disposen de tècnics de joventut. En l'origen d'aquestes iniciatives, cal destacar tres aspectes que hi tenen un paper de catalitzadors:

a) La formació i l'experiència que bona part dels dirigents d'associacions juvenils van anar adquirint en el disseny i l'execució de programes de lleure, van comportar que, una vegada acabada la seva etapa associativa, s'organitzessin sota diverses formes jurídiques i oferissin els seus serveis a les administracions com a gestors de programes públics.

b) La necessitat i la conveniència de les administracions de contractar temporalment agents externs que executessin uns serveis determinats, sense haver d'incrementar la dotació de recursos humans.

c) El fort creixement que experimentaren algunes instal·lacions juvenils, sobretot cases de colònies, des d'iniciatives d'inversió privada que requerien els serveis d'especialistes per dissenyar i executar l'oferta d'activitats ludicoeducatives que els usuaris, bàsicament escoles, reclamaven.

Així, en un primer moment, aquestes entitats van gestionar activitats de vacances promogudes des de les administracions —colònies, campaments, rutes, casals, etc.— i, alhora, van començar a fer-se càrrec de l'execució de programes pedagògics contractats per propietaris de cases de colònies. Més endavant, en aquests darrers anys, amb l'obertura de continguts i agents d'intervenció que comporten l'opció per desenvolupar polítiques integrals de joventut, s'han assumit nous àmbits d'actuació: la gestió de casals de joves, la dinamització de punts d'informació juvenil, el disseny i la implementació de campanyes de prevenció i sensibilització sobre temàtiques específiques, etc. En aquests moments, les administracions públiques constaten una demanda cada vegada més important d'entitats especialitzades en la prestació d'aquest tipus de serveis. Tot fa pensar que ens trobem davant d'un nou jaciment d'ocupació encara incipient.

A les comarques de Girona, hi trobem un nombre prou significatiu d'aquests tipus d'entitats, sovint, atesa la intermitència de la seva acció i també amb la intenció d'estalviar-se impostos, sota la forma jurídica d'associació. Però, també trobem empreses constituïdes com a tals que, de manera incipient però continuada, van creixent en nombre de treballadors i de serveis que ofereixen.

## 2. LA REALITAT ACTUAL DELS TÈCNICS DE JOVENTUT

Actualment, es constata encara una certa desorientació sobre el paper que han de fer les administracions públiques en matèria de joventut i una manca de models i referents teòrics que puguin orientar l'elaboració i la planificació de les accions que cal emprendre. Precisament per tal d'atendre aquesta necessitat, l'any 2000, el Consell Executiu de la Generalitat aprovà el Pla Nacional de Joventut «Joves 2010», impulsat per la Secretaria General de Joventut amb el consens del Consell Nacional de la Joventut i totes les forces polítiques al Parlament de Catalunya. L'objectiu d'aquest pla és fomentar, de manera important i extensiva a tot el territori, l'elaboració i l'execució de polítiques integrals de jo-

ventut en totes les administracions que actuen en matèria de joventut. En aquest context, descrit es poden descobrir alguns paràmetres que ens han d'ajudar a definir el model d'actuació:

a) El procés de compactació que diferents administracions han realitzat al voltant de tots els serveis definits com a «personals». La unitat de tracte administratiu i polític d'aquestes àrees pot ajudar a fer un tractament global als joves.

b) El descens del factor demogràfic. Cada dia és més evident que, d'aquí a pocs anys, el nombre de joves serà significativament menor (Módenas i López, 2000); encara que aquesta tendència es pot veure compensada per l'allargament dels diferents itineraris que aquesta població realitza per entrar al món adult.

c) La progressiva identificació de la joventut com una etapa amb característiques pròpies i no només com una etapa de transició. Una etapa d'uns quinze anys de durada i amb valor afirmatiu en ella mateixa fins al punt que, pel que fa a polítiques de joventut, ja s'ha parlat d'una nova orientació a partir del que s'ha definit com a *polítiques afirmatives*.

d) La creació de l'Observatori Català de la Joventut, com un ens impulsor d'estudis, publicacions i recerques en matèria de joventut en l'àmbit català.

e) El procés generat a partir del Pla Nacional de Joventut i dels Fòrums Joves 2010, com a espais de participació dels joves i la societat catalana. Encara que aquest pla pugui tenir un component d'imatge, s'ha de reconèixer que fins ara no s'havia fet mai un esforç semblant per ordenar i planificar a llarg termini en matèria de joventut. Es tracta d'una eina que pot ajudar a generar iniciatives en alguns nivells de l'Administració comarcal i local.

f) Les noves directrius i recomanacions que provenen de la Unió Europea. En aquest sentit, val la pena citar dos documents importants d'elaboració recent. En primer lloc, l'estudi realitzat per l'Institut IARD de Milà (2001), resultat de la col·laboració de quinze instituts de recerca de la Unió Europea més Noruega, Islàndia i Liechtenstein, amb la finalitat d'estudiar les condicions dels joves en aquests divuit estats, les polítiques de joventut que es desenvolupen i la formació que els tècnics en joventut tenen en aquests estats. El segon estudi de referència pot ser l'anomenat *Llibre Blanc de les Polítiques de Joventut*, que ha elaborat la Unió Europea a partir d'una consulta portada a terme des del maig de l'any 2000 fins al març del 2001. Aquest estudi va tenir com a destinataris joves de tots els orígens, organitzacions juvenils, la comunitat científica i els responsables polítics i les seves administracions. El document recull els resultats d'aquesta consulta i en presenta les propostes en cinc grans apartats: la participació;

l'educació; l'ocupació, la formació professional i la integració; el benestar, l'autonomia personal i la cultura; i, finalment, els valors europeus, la mobilitat i les relacions amb la resta del món.

Constatem que l'evolució de les polítiques de joventut a Catalunya no ha estat lineal; coexisteixen situacions molt diferents pel que fa a plantejaments, objectius i recursos. La majoria d'ajuntaments de Catalunya (57,4 %), però, tenen regidor de joventut (Subirats, Rico, Brugué, 1998). Aquest fet té una estreta relació amb el nombre d'habitants dels municipis. Amb tot, hi ha certes comarques que tenen un nombre important de municipis petits on els consistoris han incorporat la figura del regidor de joventut. És el cas, per exemple, de l'Alt Empordà, on ho han fet el 56,1 % tot i que més del 90 % dels municipis tenen menys de dos mil habitants.

Constatem, també, que hi ha una manca de reflexions sobre el treball que realitzen els tècnics de joventut i són molt escassos els referents teòrics que poden orientar la pràctica d'aquests professionals.

Actualment, malgrat la situació de recessió o contenció econòmica de les administracions públiques pel que fa als recursos destinats al camp social, a les comarques de Girona es constata una consolidació i una implantació a l'alça de la figura del tècnic de joventut, tant dels tècnics que treballen a l'Administració com d'aquells que ho fan des d'empreses de serveis.<sup>4</sup>

Aquesta lenta però constant implantació conviu amb un bon conjunt d'incerteses, indefinicions i mancances. Quin és el perfil professional d'un tècnic de joventut? Quina formació inicial se li requereix o se li suposa? Quines funcions desenvolupa? Existeix una formació concreta que garanteixi uns elements metodològics i uns referents clars que puguin orientar les accions que es volen emprendre? Quines necessitats i possibilitats de formació permanent té? Etc. Tot aquest conjunt d'interrogants formen part dels objectius que analitzem en aquest estudi, partint alguns d'ells de treballs previs que en els darrers anys han tractat també alguns d'aquests aspectes.<sup>5</sup>

4. Durant la transició, s'havia demanat que l'1 % dels pressupostos es destinés a l'àrea de joventut. Aquesta xifra s'ha superat sobradament. Amb tot, l'increment de pressupost de joventut, des del 1992 fins al 1997, ha estat proporcionalment més baix que el del pressupost municipal total de Catalunya. Segons l'estudi de Subirats, Rico i Brugué (1998), l'any 1992 es dedicava una mitjana del 2,2 % dels pressupostos municipals a joventut i l'any 1997 aquesta xifra és ja un punt més baix: 1,2 %.

5. En aquest sentit, podem parlar de diversos estudis: Subirats, Brugué, Rico (1998), *Fòrum Joves del Segle XXI* (1998), Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (1999).



### 3. EL PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

L'estudi que es presenta parteix del pressupòsit inicial que no hi ha unitat de criteris en l'exercici de la tasca del tècnic o el responsable en matèria de joventut. La diversitat de trajectòries formatives que tenen aquests professionals provoca que el treball que han de desenvolupar es trobi limitat per la manca de preparació específica en l'exercici de la professió. És, per això, que un estudi que analitzi els perfils professionals d'aquest col·lectiu, i les mancances i les necessitats d'aquests professionals, pot ajudar-nos a posar els fonaments de possibles propostes de formació en relació amb aquesta figura i, alhora, incidir d'una manera indirecta en la millora dels programes i els serveis que configuren les polítiques de joventut actuals.

L'abast de la recerca queda limitat a les comarques dependents de la Representació Territorial de Joventut a Girona de la Generalitat de Catalunya: la Cerdanya, el Ripollès, la Garrotxa, la Selva, l'Alt Empordà, el Baix Empordà, el Pla de l'Estany i el Gironès. La població d'aquesta àrea objecte de la recerca se centra, tal com hem deixat entreveure, en aquelles persones que treballen professionalment en matèria de joventut tant en el sector públic com en el privat, en l'àmbit municipal i comarcal. Hem exclòs d'aquest grup aquells professionals que gestionen projectes o serveis adreçats a col·lectius de joves amb problemàtiques específiques —drogodependents, justícia, etc. Grosso modo, es detecten dos grans grups entre la població que forma part de l'objecte d'estudi; segons el perfil professional i la dependència laboral, considerem apropiat parlar de:

*a)* tècnics contractats per l'Administració, tècnics de joventut pròpiament dits i altres tècnics com ara dinamitzadors juvenils, informadors juvenils, etc.;

*b)* tècnics en programes i serveis de joventut, en empreses de lleure i prestació de serveis.<sup>6</sup>

La determinació de la població que, finalment, hem estudiat parteix del cens existent a la Representació Territorial de Joventut a Girona. A partir d'aquest cens, més la informació que ens ha arribat a través de fonts diverses, hem elaborat la nostra llista particular (vegeu la taula 1).

6. La relació d'empreses de lleure i prestació de serveis que es contacten inicialment per l'estudi són Pic 3, Agenda, Intermedi, Tot oci, Àgora, Esbargi, La torna i Dlleure.

**Taula 1. Tècnics i professionals implicats en matèria de joventut segons la dependència i la comarca (març de 1998)**

Comarca	Població total	Tècnics de l'Administració	Tècnics d'empresa i serveis <sup>7</sup>	Total tècnics
Alt Empordà	95.871	5	–	5
Baix Empordà	96.875	10	3	13
Cerdanya	10.522	1	–	1
Garrotxa	46.919	2	4	6
Gironès	132.890	13	12	25
Pla de l'Estany	24.397	2	2	4
Ripollès	26.357	3	–	3
Selva	108.174	11	–	11
<b>Total</b>	<b>542.005</b>	<b>47</b>	<b>21</b>	<b>68</b>

Amb l'objectiu de conèixer fonamentalment les característiques principals del treball actual, la trajectòria acadèmica i laboral, i les mancances formatives que tenen els tècnics en matèria de joventut, s'elabora un qüestionari personalitzat que consta de vint-i-cinc preguntes ordenades en vuit apartats: dades personals, dades sobre el lloc de treball actual, trajectòria professional anterior, estudis cursats, altres activitats formatives, experiències prèvies de participació social, funcions que desenvolupa en el lloc de treball actual i necessitats formatives.

Un cop realitzat tot el procés de petició d'informació s'arriba a obtenir el nombre de respostes següent:

7. En aquestes dades, hem tingut en compte només els tècnics o els professionals en matèria de joventut que tenen una dedicació completa o bé treballen a temps parcial durant tot l'any, no esporàdicament. Si no hagués estat així, és a dir, si haguéssim tingut en compte el personal contractat temporalment, sobretot durant els mesos d'estiu, les dades haurien estat les següents: el Baix Empordà, onze; la Garrotxa, dotze; el Gironès, divuit, i el Pla de l'Estany, dos. En total, haurien estat quaranta-tres, més del doble de les que figuren a la taula.

Comarca	Qüestionaris enviats	Qüestionaris rebuts	% de qüestionaris rebuts respecte dels enviats
Alt Empordà	5	4	80 %
Baix Empordà	13	11	84,6 %
Cerdanya	1	1	100 %
Garrotxa	6	2	33,3 %
Gironès	25	19	76 %
Pla de l'Estany	4	1	25 %
Ripollès	3	2	66,6 %
La Selva	11	11	100 %
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>51</b>	<b>75 %</b>

Es considera que el percentatge de respostes és important. Només una quarta part no retorna el qüestionari. Si es fa l'anàlisi per comarques, es constata que l'índex de resposta més baix és a les comarques del Pla de l'Estany, la Garrotxa i el Ripollès. Amb tot, tal com es pot veure a la taula 3, es tracta majoritàriament dels tècnics en matèria de joventut vinculats a empreses de serveis de lleure, ja que l'índex de resposta dels tècnics vinculats a l'Administració s'acosta al 90 %.

Sector	Qüestionaris enviats	Qüestionaris tornats	
Tècnics municipals (ajuntaments)	36	30 (83,3 %)	<b>Administració</b> 42 de 48 enviats (87,5 %)
Tècnics comarcals (consells comarcals)	8	8 (100 %)	
Tècnics de la Generalitat de Catalunya	4	4 (100 %)	
Tècnics en associacions per a serveis a la joventut	13	9 (69,2 %)	<b>Empreses serveis</b> 9 de 20 enviats (45 %)
Tècnics en cooperatives per a serveis a la joventut	7	–	
<b>Total</b>	<b>68 (100 %)</b>	<b>51 (75 %)</b>	

## 4. PRINCIPALS RESULTATS OBTINGUTS

Fent una síntesi, com a conclusió dels principals aspectes tractats en l'estudi, presentem els resultats següents:

### 4.1. EL COL·LECTIU QUE TREBALLA COM A TÈCNIC EN MATÈRIA DE JOVENTUT

Els tècnics en matèria de joventut a les comarques gironines constitueixen una població de seixanta-vuit professionals, quaranta-set dels quals treballen des de l'Administració pública (69 %) i vint-i-un des de l'empresa privada (31 %). No es tracta d'una professió esbiaixada cap a un gènere, sinó que més aviat es manté un equilibri entre homes (55 %) i dones (45 %).

Es tracta d'un col·lectiu majoritàriament jove, ja que la mitjana d'edat és de trenta-un anys. Entre els vint-i-quatre anys i els trenta-vuit trobem el 83,5 % de la població. Tot i això, la majoria d'aquests professionals ja fa cinc anys que treballen com a tècnics al mateix lloc de treball. Aquest fet fa pensar que molts d'aquests tècnics van ocupar aquest lloc de treball amb menys de trenta anys i que la majoria d'aquestes places han estat llocs de treball que s'han creat de nou amb el desplegament de determinades polítiques de joventut.

Els tècnics en matèria de joventut reben una varietat de denominacions i se'ls encomana també una diversitat d'encàrrecs. Es parla majoritàriament de *tècnics de joventut*, però hi ha també una implantació important del concepte de «dinamitzador de joventut». No es tracta d'un grup professional ben definit i amb una valoració i funció iguals. Podem veure aquesta diferent consideració simplement revisant les categories laborals que s'assignen als tècnics en matèria de joventut de l'Administració pública. Ens adonem que són diverses i recorren pràcticament tota l'escala professional, des del nivell A fins al nivell D.<sup>8</sup> Amb tot, el predomini d'aquest professional, ara per ara, vinculat a l'Administració fa que la dedicació professional sigui majoritàriament completa i amb un nivell de seguretat laboral molt important, ja que el 66 % disposen de contracte fix —indefinit o funcionariat—.

Predomina el tècnic que treballa en àrees no exclusives de joventut i sol combinar aquest treball amb àrees com la de cultura, lleure, educació o esports. No-

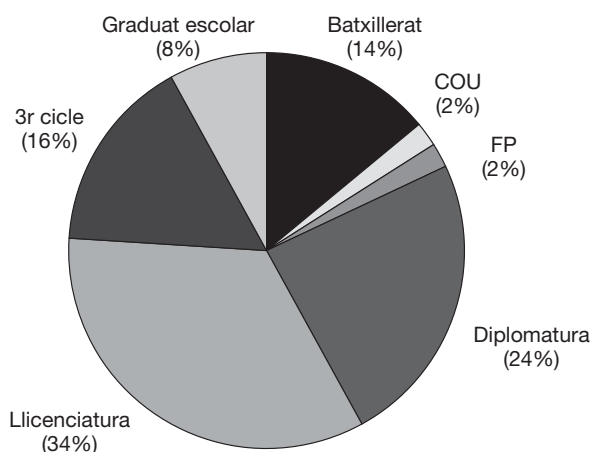
8. En el context de l'Administració pública, aquesta denominació correspon a diferents nivells de contracte laboral, essent el nivell A el més alt, corresponent habitualment a les figures que requereixen una titulació universitària de llicenciatura, i el nivell D o E, figures d'auxiliars.

més un 17 % dels tècnics treballa de manera exclusiva en l'àmbit de joventut. Majoritàriament, aquest petit grup coincideix amb les administracions més grans. La resta han d'assumir altres àrees per necessitats o interessos comercials, en el cas de les empreses de serveis.

#### 4.2. LA TRAJEKTÒRIA PROFESSIONAL I FORMATIVA DELS TÈCNICS DE JOVENTUT

Pel que fa a la *trajectòria professional*, pràcticament la meitat dels tècnics han estat contractats anteriorment en altres administracions o empreses, i han desenvolupat en aquests llocs tasques relacionades amb la joventut, el lleure o la cultura. Pel que fa a la *trajectòria formativa* (vegeu la gràfica 1) i en relació amb el nivell de *formació inicial*, la primera observació a anotar és el fet que aproximadament tres quartes parts dels tècnics en matèria de joventut de les comarques gironines tenen formació universitària. D'aquests, la meitat són llicenciats o tenen estudis de tercer cicle —estudis de postgrau, màsters, etc.— Es tracta, doncs, d'un col·lectiu amb un nivell de formació important i, en la majoria dels casos, contractat per sota de la categoria professional que poden ocupar.

Gràfica 1. La formació reglada dels tècnics en matèria de joventut



El col·lectiu de tècnics no és homogeni quant al tipus de formació, sinó que hi ha una diversitat considerable pel que fa a les titulacions i les trajectòries formatives. Destaca dins el col·lectiu el predomini de persones que han realitzat la seva formació inicial en l'àmbit socioeducatiu —magisteri, educació socials, pedagogia, psicologia o treball social. Segueixen els tècnics que s'han format en l'àmbit de les humanitats —història, art, filosofia o filologia. Trobem també persones que han fet estudis que es podrien englobar dins l'àmbit empresarial o del dret.

Si la formació és molt diversa i les funcions que desenvolupen o les tasques a què es dediquen preferentment són variables, és lògic que la valoració que els tècnics fan de la formació inicial realitzada, en relació amb la utilitat percebuda per les tasques que fan, sigui també variable. Trobem, doncs, una varietat de respostes important. En general, podem dir que les persones que tenen una formació inicial universitària no es mostren del tot negatives en la valoració de la seva formació. Aquest col·lectiu mostra, en general, un reconeixement de la formació rebuda, i coincideix també a remarcar la poca preparació específica per a les tasques que desenvolupen. En canvi, les persones que no tenen formació universitària són les que es mostren més negatives a l'hora de valorar la seva formació.

En aquest sentit, pensem que el caràcter de les diferents tasques que es desenvolupen majoritàriament als llocs de treball que ocupa aquest col·lectiu demana una formació en l'àmbit socioeducatiu, preferentment orientada cap a l'àmbit social.

Pel que fa a la *formació no reglada*, hi ha un interès i una participació significatives en l'oferta que s'està realitzant i la valoració majoritària és positiva.

Els tècnics en matèria de joventut actuals tenen una important experiència pràctica viscuda a través de l'associacionisme i a partir de la vinculació a les pràctiques d'animació sociocultural. La meitat han tingut experiències en l'àmbit de l'educació en el lleure i més de la meitat han estat vinculats a entitats o a associacions de diferent tipologia —modalitats d'educació en el lleure, grups de joves, colles excursionistes, grups esportius o musicals, organitzacions no governamentals, etc. Les persones que han estat vinculades amb alguna o algunes d'aquestes entitats o associacions, hi han estat durant un període mitjà de sis o set anys. Més de la meitat d'aquest col·lectiu, en l'actualitat, encara està vinculada a alguna d'aquestes entitats.

La valoració de l'experiència que els ha aportat aquesta vinculació associativa és molt alta per part dels tècnics, i en ressalten les referències a continguts sobre coneixements organitzatius i de treball en equip, el coneixement del medi i l'aprenentatge de tècniques com la planificació o l'animació.

## 4.3. LES TASQUES QUE REALITZEN ELS TÈCNICS EN MATÈRIA DE JOVENTUT

Una tercera part dels tècnics de joventut que treballen a l'Administració (33,2 %) no reben directrius per part dels polítics. Tenint en compte que la responsabilitat d'un polític cal centrar-la en l'establiment de directrius —programa polític que es vol desenvolupar—, ens trobem amb un elevat i significatiu percentatge d'un 33,2 % de tècnics que no reben cap mena d'orientació en relació amb aquesta qüestió. Tot i això, és molt significatiu que, d'aquest 33,2 % de polítics que no marquen directrius, exactament la meitat manté una relació de coordinació periòdica amb el tècnic respectiu. Aquesta dada ens confirma que en molts casos no podem considerar que hi hagi abandonament de l'àrea, sinó que el polític possiblement no té prou preparació per poder elaborar un pla d'acció en joventut i «delega» aquesta competència al tècnic. Això fa pensar en la necessitat de formació específica pel polític.

Quan el polític no marca directrius ni manté coordinació, cal tenir en compte que, sovint, un sol regidor és responsable de diverses àrees i, en aquest cas, destina la seva dedicació política a la resta d'encàrrecs que té i abandona totalment la temàtica de joventut. Aquest fet ens remarca la percepció, vigent en moltes instàncies, de l'acció en joventut com una àrea complementària o molt secundària.

Aquestes dades ens fan adonar que, en molts casos, és el mateix tècnic qui, per defecte, ha de marcar la política de joventut que s'executarà. Aquesta constatació ens determina un perfil que requereix un alt nivell d'iniciativa personal i una sòlida formació específica que, d'altra banda, hem de pensar que és pròpia d'un nivell tècnic de grau mitjà i/o superior.

Taula 4. Relació de treball entre el tècnic i el responsable polític

Relació	Percentatge
El responsable polític no marca gaires directrius i tampoc hi ha coordinació periòdica amb el tècnic	16,6 %
El responsable polític marca directrius, però no hi ha coordinació periòdica amb el tècnic	7,1 %
El responsable polític marca directrius i manté una relació periòdica amb el tècnic	30,9 %
El responsable polític marca directrius, manté una relació periòdica amb el tècnic i participa en tasques tècniques	28,5 %
Altres: el responsable polític no marca directrius, però manté una relació periòdica amb el tècnic	16,6 %

Al costat d'aquestes dades, gairebé una tercera part dels tècnics depenen d'un responsable polític altament implicat. Com a contrapartida a la primera constatació comentada, destaca significativament que gairebé un 30 % dels tècnics es troben amb un responsable polític que s'implica molt més enllà del que seria el compliment de la seva responsabilitat estricta. En aquests casos, a més de marcar directrius i mantenir una coordinació periòdica, el polític participa en les tasques tècniques.

De l'estudi de les tasques o les funcions que desenvolupen aquests tècnics, es constata que majoritàriament se'n realitzen una mitjana de set de diferents, amb una alta complexitat d'execució tant en el temps com en l'espai. Les tasques a què es destina més temps són les tasques burocràtiques i l'atenció al públic, i a què s'hi dedica menys temps és la participació en processos de recerca. En un nivell mig de dedicació, hi trobem l'elaboració i el seguiment de programes o projectes, i el treball directe amb diferents col·lectius. En un nivell baix de dedicació, hi ha la coordinació amb el responsable polític, la detecció de necessitats, la coordinació d'equips de treball, el treball interdisciplinari amb altres professionals i l'avaluació de programes o projectes (vegeu la taula 5).

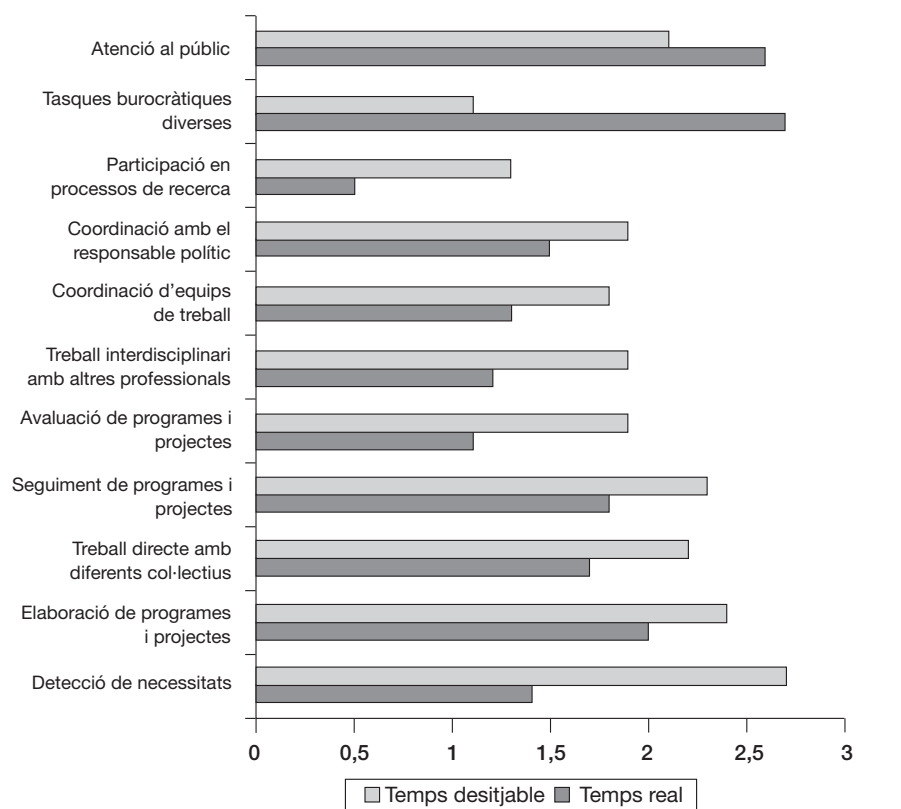
<b>Tasques</b>	<b>Freqüència (nombre de vegades que s'ha referenciat)</b>	<b>Percentatge</b>
Atenció al públic	42	82 %
Tasques burocràtiques diverses	41	80 %
Elaboració de programes o projectes	40	78 %
Detecció de necessitats	37	72,5 %
Treball directe amb diferents col·lectius	36	70,5 %
Seguiment de programes o projectes	36	70,5 %
Treball interdisciplinari amb altres professionals	34	66,5 %
Avaluació de programes i projectes	33	65 %
Coordinació amb el responsable polític	32	62,5 %
Coordinació d'equips de treball	29	56,5 %
Participació en processos de recerca	10	19,5 %

Es detecta una important sensació de no poder fer front a aspectes importants del treball que els mateixos tècnics consideren que han de fer. De les onze funcions esmentades, voldrien dedicar més temps a nou, especialment a la detecció de necessitats, l'avaluació de programes o projectes, la participació en



processos de recerca i el treball interdisciplinari amb altres professionals. Els tècnics de joventut creuen, en canvi, que haurien de dedicar menys temps només a dues funcions: les tasques burocràtiques diverses i l'atenció al públic.

**Gràfica 2. Comparació de la mitjana de temps real i temps desitjable segons les funcions**



#### 4.4. LA PERCEPCIÓ QUE ELS TÈCNICS DE JOVENTUT TENEN DE LES SEVES MANCANCES FORMATIVES

En la realització d'aquesta recerca ens preguntàvem si existia una formació concreta que garantís uns elements metodològics i uns referents clars que poguessin orientar les accions que han d'emprendre els tècnics de joventut. La res-

posta que se'n deriva de l'anàlisi de la realitat dels tècnics de joventut, realitzada al llarg d'aquest estudi, és que, ara per ara, no existeix una formació reglada concreta per aquests professionals, tot i que sí que s'han desenvolupat accions formatives no reglades per atendre les necessitats de formació i les propostes de formació de tercer cicle universitari. Cal pensar, però, que en el marc de la formació reglada i, concretament, en l'àmbit universitari hi ha especialitats i titulacions que poden aportar elements importants pel desenvolupament de les funcions d'aquests professionals.

Hem de tenir present, tal com dèiem a l'inici d'aquest treball que, durant els primers anys, les polítiques de joventut a Catalunya se centraren a desenvolupar el camp del lleure i la participació juvenil. És, a partir de l'any 1985, que es plantegen polítiques integrals que pretenen atendre la totalitat d'àmbits que afecten els joves i es comença a veure la necessitat d'una preparació específica pels tècnics que han de desenvolupar aquest tipus de tasques. Ara bé, com dèiem, a Girona aquest tipus de política gairebé no té incidència; en canvi, sí que es despleguen els serveis d'informació juvenil. És important tenir això en compte, perquè significa que a les comarques de Girona la implantació dels tècnics de joventut ha estat més lenta que en altres comarques de Catalunya i que, segurament, aquesta implantació s'ha fet a partir de la contractació de persones que tenien encomanada la tasca bàsica d'informadors juvenils. No existeix una formació específica per aquests professionals i, per això, es contracten persones amb diferent tipus i nivells de formació reglada.

Arribar a unes conclusions pel que fa a les necessitats formatives d'aquest col·lectiu implica, doncs, tenir present la gran diversitat de formació existent. Resulta impossible identificar, a partir de les respostes donades pels tècnics, un tipus de formació que s'intueixi com a més adient per desenvolupar el conjunt de tasques que té encomanades el tècnic de joventut. De la valoració que fan els tècnics en relació amb la seva formació inicial, es desprèn que, si bé els estudis universitaris proporcionen algunes eines, un nivell cultural, una formació teòrica, no proporcionen els coneixements específics directament vinculats al desenvolupament de la feina. En canvi, la formació no reglada sí que en general és valorada positivament pels tècnics de joventut; es constata que s'han organitzat activitats de formació relacionades específicament amb temes de joventut —polítiques locals i comarcals de joventut, plans integrals de joventut, associacionisme juvenil, disseny i planificació de campanyes, situació dels joves a Catalunya, disseny i execució de polítiques i recursos disponibles, etc.—, activitats en el camp de l'animació sociocultural —gestió cultural, gestió d'entitats, etc.— i activitats relacionades directament amb el temps de lleure —cursos de monitors i directores. Amb tot, els tècnics perceben que tenen unes mancances formatives importants.

Una conclusió important, en relació amb aquest tema, és el fet que la percepció de les necessitats de formació no està tan relacionada amb les tasques concretes que realitzen els tècnics de joventut en el lloc de treball com amb la percepció de quines haurien de ser les tasques que realment haurien de desenvolupar. És a dir, tot i que hem vist que els tècnics de joventut de les comarques de Girona dediquen la major part del seu temps a l'atenció al públic i a tasques burocràtiques, les necessitats de formació principals percebudes no tenen relació amb aquestes tasques, sinó amb el desenvolupament de funcions que pensen que haurien de dur a terme realment. En aquest sentit, un bloc de necessitats formatives percebudes fa referència a *la formació relacionada amb la planificació, la implementació i l'avaluació de projectes i serveis*, cosa que es pot relacionar amb la percepció que tenen els tècnics, en el sentit que haurien de desenvolupar tasques com la detecció de necessitats, l'elaboració de programes, i el seguiment i l'avaluació de programes i projectes. Igualment, un grup important de tècnics pensa que els falta *formació en relació amb aspectes com el treball interdisciplinari, la direcció, la coordinació i la dinamització de grups*; això, segurament, té relació amb la percepció que haurien de dedicar més temps al treball directe amb diferents col·lectius, és a dir, al treball en equip i la seva coordinació.

Resulta difícil saber si el fet que els tècnics de joventut dediquin més temps a realitzar determinades tasques per sobre d'unes altres, que ells consideren més pròpies de la seva funció, és en part a causa de la falta de formació per dur-les a terme. Però, el que sí que es pot dir és que, d'alguna manera, els tècnics de joventut reclamen una formació específica que els ajudi a desenvolupar aquelles funcions que pensen que haurien de ser les més importants i pròpies de la seva feina.

Cal dir que alguns dels cursos de formació no reglada als quals han assistit els tècnics de joventut tractaven alguns dels aspectes que esmenten com a necessitat formativa. Per exemple, alguns han assistit a cursos en què es tractaven temes relacionats amb el disseny i l'execució de polítiques i recursos sobre joventut, la gestió cultural i d'entitats, l'associacionisme juvenil, etc.; però, sembla que necessiten una *formació més aprofundida de caire tècnic* en tots aquests aspectes.

També, es percep la necessitat de *formació en les tecnologies de la informació*. Aprendre a utilitzar les xarxes informàtiques, com Internet, que permeten l'accés a la informació mundial que es genera; i també altres recursos que poden ser útils per la gestió de serveis i programes. Aquest és un aspecte important que s'ha de tenir en compte perquè pot facilitar les diferents tasques que tenen encomanades els tècnics de joventut.

Algunes de les conclusions que es poden extreure d'aquestes reflexions són les següents:

a) Cal una formació inicial genèrica que prevegi els reptes i les necessitats que, de manera gairebé permanent, formen part de l'etapa de la vida que coneixem com a joventut: psicologia i sociologia dels joves. És necessari que aquesta formació inicial genèrica garanteixi també el coneixement d'un conjunt d'eines metodològiques aplicables als diferents contextos en què els tècnics hauran de desenvolupar la seva activitat professional, que facilitin la recollida de dades i el coneixement de la realitat juvenil en entorns determinats. S'hauria de pensar, també, que una vegada ja exerceixin com a tècnics, tinguin accés periòdicament a una formació permanent que els permeti actualitzar els seus coneixements sobre la sociologia, les característiques dels joves i el conjunt d'estratègies metodològiques que els permetin interpretar, de manera permanent, la realitat juvenil del context en què desenvolupen la seva tasca.

Entenem que no es poden fer polítiques de joventut des dels tòpics, des de les simples intuïcions, des d'apuntar-se a la tradició de l'ens on es treballa i anar fent amb més o menys intensitat les accions que sempre s'han anat realitzant. Més enllà d'alguns reptes o necessitats permanents o molt propis de l'etapa juvenil, cada moment històric marca les seves pròpies necessitats. Sense una bona tasca d'anàlisi permanent de la realitat juvenil i la corresponent detecció de necessitats, és impossible afrontar amb el rigor necessari la formulació d'objectius aplicables i propers a la realitat.

La necessitat d'aquest tipus de formació encara s'accentua més si tenim en compte la dada aportada en aquesta recerca pel que fa al fet que una tercera part dels tècnics no reben cap mena de directriu política sobre les tasques que han de desenvolupar. Per tant, si en molts casos són els mateixos tècnics els que han de marcar els objectius, cal que disposin de prou dades per poder fer-ho. Però, fins i tot en el cas de comptar amb un responsable polític implicat en l'establiment de directrius, creiem que forma part de les funcions del tècnic poder-lo assessorar des d'una perspectiva sòlida de coneixement de la realitat juvenil.

b) Ens plantejem, també, una conclusió pel que fa als responsables polítics de les àrees de joventut: cal obrir als responsables polítics l'accés a la formació permanent a l'entorn de les característiques dels joves i el conjunt d'estratègies que permeten interpretar, de manera permanent, la realitat juvenil d'un context determinat. De fet, moltes de les activitats de formació permanent que els tècnics de joventut esmenten en el marc d'aquesta recerca ja es fan des d'aquesta perspectiva conjunta entre tècnics i responsables polítics.

c) Tots els tècnics objecte d'aquesta recerca s'identifiquen com a tècnics en

joventut i és, en aquest àmbit, on inverteixen la major part del seu horari de treball. Però, tal com apuntàvem anteriorment, la mitjana d'àmbits de treball que desenvolupa cada tècnic arriba gairebé a tres; només un 17 % dels tècnics treballa de manera exclusiva en joventut. Malgrat això, cal tenir en compte que, per regla general, es tracta d'àmbits molt connectats i propers, sovint difícils de deslligar tant pel que fa a la perspectiva pràctica com a la perspectiva de la formació necessària per exercir les funcions pertinents. Això ens porta a la conclusió següent: tal com hem presentat al llarg d'aquesta recerca, el col·lectiu de tècnics que treballa en joventut té una formació acadèmica inicial molt diversa, sovint no gens connectada en aquest camp de treball. Per tant, és convenient plantejar quina de les actuals ofertes acadèmiques és la que s'ajusta més als àmbits de treball que els correspon executar.

Tenint en compte, doncs, els àmbits de treball que s'executen, arribem a la conclusió que el perfil formatiu inicial i bàsic d'un tècnic en joventut l'hauríem d'anar a buscar en uns estudis que permetessin treballar, juntament amb el tema de joventut, altres àmbits del camp educatiu i cultural. Si analitzem l'oferta universitària actual, el referent més clar són els estudis de ciències de l'educació, en concret els estudis d'educació social i pedagogia.

d) Tal com posen de manifest les dades recollides en la recerca, es tracta d'un col·lectiu amb una important diversitat de funcions molt diferents entre elles. Aquest fet comporta una complexitat d'execució i organització del temps de treball. Val la pena comentar la coexistència en una mateixa franja horària de funcions difícils de compaginar. Pensem que seria del tot desitjable planificar un horari laboral que separés clarament els espais horaris d'atenció al públic i els espais horaris destinats al treball intern.

e) La constatació, argumentada àmpliament en aquesta recerca, de la manca d'una formació inicial específica d'una bona part dels actuals tècnics en joventut per desenvolupar aquest complex conjunt de tasques, ens mostra la necessitat d'una formació permanent que garanteixi i actualitzi les capacitats professionals per poder-hi fer front, d'una manera especial per aquells tècnics la formació inicial dels quals no té gaire relació amb la temàtica juvenil.

f) El col·lectiu dels tècnics de joventut manifesta una certa sensació de no poder cobrir satisfactòriament bona part de les parcel·les que configuren la seva pròpia professió. Aquest fet es posa de manifest quan afirmen que voldrien dedicar més temps a nou funcions de les onze estudiades. Les funcions que concentren més aquesta problemàtica són les següents: la detecció de necessitats, l'avaluació de programes i projectes, i el treball interdisciplinari amb altres professionals. Al nostre entendre, una estratègia per aconseguir un augment en la cobertura d'aquestes funcions s'ha de fonamentar en la formació. D'una banda,

una formació inicial que desenvolupi àmpliament aquests temes i, si pensem en els tècnics actuals, una formació permanent que garanteixi i actualitzi les capacitats professionals per poder-hi fer front.

#### 4.5. ELS CONTINGUTS BÀSICS I ESPECIALITZATS QUE REQUEREIX EL PERFIL DEL TÈCNIC EN MATÈRIA DE JOVENTUT

A partir de l'anàlisi que fan els mateixos tècnics de joventut i de les propostes que formulen, es poden presentar quatre grans blocs formatius:

a) *L'elaboració, el disseny i l'avaluació de programes i serveis per a joves.* En aquest bloc, hi hauria els continguts relatius a tècniques i recursos per a la detecció de necessitats i formulació de diagnòstics, el disseny de programes, la gestió i l'execució, i també l'avaluació dels mateixos programes. Tècniques de màrqueting i difusió.

b) *La direcció, la coordinació i la dinamització de grups.* Alguns dels continguts podrien ser el treball interdisciplinari, la coordinació d'equips de treball, les tècniques de direcció de grups professionals, les dinàmiques grupals, la conducció de grups i el treball en diferents col·lectius juvenils.

c) *Les noves tecnologies.* En aquest bloc, s'hi podrien treballar diferents aplicacions informàtiques que poden ajudar a millorar el treball, especialment la gestió de projectes i serveis —disseny, difusió, comptabilitat, gestió d'espais, cronogrames, etc. També hi tenen cabuda les xarxes d'informació, com Internet, com a font d'informació juvenil i de necessari domini per part d'aquests professionals.

d) *La realitat dels joves d'avui.* Coneixement dels joves d'avui, els models juvenils, les pràctiques més habituals i l'ocupació del lleure, etc.

Al costat d'aquests blocs, caldria preveure continguts específics relacionats amb els diferents llocs o àmbits de treball, per facilitar també la formació i la preparació continuades.

Les necessitats percebudes pels tècnics de joventut de les comarques de Girona ens aporten pistes sobre la formació que necessita aquest col·lectiu. Caldria fer, però, un treball més aprofundit en el sentit de no partir només de les percepcions de cada un dels tècnics de joventut, i que permetés obtenir una idea clara sobre quins haurien de ser els continguts específics de la formació d'aquests tècnics. Es podria pensar en diferents possibilitats per continuar el treball en aquesta línia: un estudi de dimensions més grans pel que fa a la població,

completar el treball amb una anàlisi de casos i entrevistes en profunditat, amb anàlisis de plans d'estudis i anàlisi, també, de projectes i programes de joventut.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS *Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*. Brussel·les, 2001. El document encara no s'ha publicat, però es pot consultar a l'adreça d'Internet < <http://europa.eu.int/comm/education/youth.html>>.
- CONSELL NACIONAL DE LA JOVENTUT DE CATALUNYA. *Línies de política juvenil del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya*. Santa Coloma de Gramenet: Consell Nacional de la Joventut de Catalunya, 1999.
- Fòrum joves del segle XXI*. Núm. 1. Barcelona: Departament de Cultura, Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 1998. 9 v.
- GERRERO, M; TOLOSA, L. (coord.). *Pla nacional de joventut. Joves 2010*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 2000.
- YARD INSTITUTE. *Study on the State of Young People and Youth Policy in Europe*. Brussel·les: Unió Europea, 2001.
- MARANÓN, A. «Los modelos de intervención en política de juventud en el ámbito local, autonómico y estatal. Balance de los planes integrales». A: *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Cap a una proposta de polítiques afirmatives*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999, p. 81-100. [Actes del congrés celebrat a Barcelona el novembre de 1998]
- MÓDENAS, J. A.; LÓPEZ, J. *Els joves catalans en el 2011: els canvis que vénen*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 2000. (Aportacions, núm. 8).
- La nova condició juvenil i les polítiques de joventut. Cap a una proposta de polítiques afirmatives*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1998. [Actes del congrés celebrat a Barcelona el novembre de 1998.]
- Les polítiques de joventut dels ajuntaments democràtics 1979-1987*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Serveis de Joventut, 1987. (Material de Joventut, núm. 7).
- SUBIRATS, J. «Governabilitat en l'era de la informació. Les polítiques locals en el segle XXI». A: *Fòrum joves del segle XXI. Per a una nova etapa en les polítiques locals i comarcals de joventut*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 1998, p. 15-45.
- SUBIRATS, J.; BRUGUÉ, J.; RICO, G. «Estudi sobre les polítiques municipals de joventut a Catalunya». A: *Polítiques locals de joventut*. Barcelona: Federació de Municipis de Catalunya, 1998, p. 7-45.





## DRAMATITZACIÓ I VALORS

Maria Vilanova i Vila-Abadal

Actualment, com poques vegades a la història de la nostra societat, la gent responsable es planteja el gran problema que significa la transmissió de valors: què fer, com fer-ho per transmetre valors? És per això que, primer de tot, cal que parlem de com capten els valors els qui els han de rebre.

Hem de recordar que la persona té una doble dimensió i que totes dues dimensions li són imprescindibles per ser persona: una d'interiorització i una de relació amb altri. I allò que la fa créixer com a persona és l'aprofundiment i l'extensió d'aquesta doble dimensió.

Allò, però, que fa que creixin aquestes dues dimensions de la persona és el desenvolupament de les seves facultats. I com desenvolupem aquestes facultats? Gràcies a l'adquisició d'uns coneixements i uns aprenentatges i la posada en pràctica d'unes accions.

El resultat d'aquest conjunt de factors constitueix el que en diem *el comportament*, i és aquest comportament el que determina que una persona sigui més o menys humanitzada.

Ara bé, en l'adquisició de coneixements, aprenentatges i actituds que determinen el comportament, juga un paper essencial el que en diem *el fenomen de la identificació*.

Aquest fenomen psicosocial consisteix a sentir una atracció afectiva vers les persones —o situacions socials— que ens atreuen i a fer-nos nostres els seus coneixements, comportaments i actituds que ens atreuen.

Gràcies a això, la persona s'apropia, es fa seves, unes maneres de pensar i fer que descobreix en les persones o les situacions socials, amb les quals entra en contacte durant el curs de la seva vida.

Aquestes adquisicions que fa seves esdevenen els seus «valors», i són també les que determinen el seus «comportaments».

D'aquí que, cada persona, segons els valors que hagi interioritzat, gràcies sobretot al fenomen de la identificació, el seu comportament serà d'una mena o d'una altra; és a dir, tindrà un comportament més o menys humà. I com que no més podem qualificar les persones pel seu comportament, considerarem que és una persona més o menys humana.

Si ara ens situem en el camp del treball en la formació en els valors ètics, i pensem que l'adquisició dels valors es fa, sobretot, pel mecanisme de la identificació, és molt important tenir en compte quin ha de ser el comportament de l'educador. Perquè, segons quins siguin els valors que professa, i quin l'enfocament que dóna a l'educació que imparteix, facilitarà o dificultarà la identificació amb valors positius o negatius per part dels educands.

## 1. LA NECESSITAT DE LA FORMACIÓ EN ELS VALORS ÈTICS I L'ACTITUD DE L'EDUCADOR

Sabem que, des de temps immemorial, s'ha considerat que l'educació té un doble objectiu: per una banda, el de transmetre i fer adquirir uns coneixements; i, per l'altra, el d'ajudar a la formació de les persones a les quals transmet els coneixements. I per formació s'entén l'adquisició dels valors que constitueixen el fonament de la nostra personalitat i l'adopció de les pautes de conducta que són la base de les relacions socials. És a dir, sobretot l'adquisició dels valors ètics i la seva posada en pràctica.

Atesa, però, la gran dificultat que sabem que tenen avui els ciutadans per a l'adquisició d'aquests valors, creiem que el treball en la formació en els valors ètics té una importància com poques vegades ha tingut. Ho creiem perquè aquest treball pot suplir la gran falta de transmissió de valors que sovint trobem en la resta de la vida social; fins i tot, en l'educació convencional.

En efecte, en el sistema educatiu convencional sembla que, en gran part, s'hagi oblidat el caràcter unitari i global de la persona. Que es dediqui només a transmetre coneixements i tècniques, i obli la seva finalitat de la formació global dels educands.

Així veiem que les nostres universitats van perdent cada dia més la seva realitat universal, de formació global, i es van convertint progressivament en fàbriques d'ensinistrament tècnic que preparen individus per rendir al màxim, sabent el mínim.

La idea del saber pel saber avui es planteja poc sovint. Gairebé tot es valora i s'enfoca de cara a la utilitat immediata. Eric Fromm (1980) ha perdut la batalla: actualment, no es tracta de ser, sinó de tenir; no es tracta de ser, a base de

desenvolupar al màxim les nostres potencialitats, intel·lectuals i morals, els valors ètics. No, avui sembla que es va a aconseguir aquells coneixements i tècniques precises per competir dintre de la professió —o professions diverses—, amb la qual pensem «buscar-nos la vida».

Malgrat que la reforma educativa pretengui «que en l'educació primària cal que l'infant conegui i accepti la pròpia identitat, les pròpies possibilitats afectives i de relació [...], que pugui mostrar-se participatiu i solidari de manera responsable, i respectar els valors morals, socials i ètics propis d'altri»; la realitat no és massa concordant amb aquests propòsits, sinó que més aviat veiem que l'economia de profit, l'utilitarisme, es va apoderant també de l'educació.

Per això pensem que és molt necessari que els responsables del treball de la formació en els valors ètics tinguin clares aquestes realitats. Cal que estiguin ben convençuts de la gran necessitat que hi ha del seu treball i tinguin les disposicions adequades.

Hem dit més amunt que el principal mitjà pel qual s'adquirien i es feien propis uns valors era el fenomen psicosocial de la identificació. Aquesta identificació té diversos graus i matisos, que poden anar des del mimetisme total de la persona amb la qual ens identifiquem, fins a només la major facilitat de captar el que diu perquè ens cau simpàtica. En tot cas, però, la transmissió de valors, a través d'aquest fenomen de la identificació, només és possible si la persona transmissora esdevé un punt de referència atraient per al receptor.

Podríem resumir la manera de ser i fer de l'educador necessària per oferir una bona educació, o formació en els valors ètics, així: no enfocant la seva acció només de cara a impartir uns coneixements i uns tecnicismes útils, sinó prenent una actitud d'interès i comprensió de la globalitat de l'educand i establint-hi una comunicació sincera.

## 2. LES TÈCNIQUES DRAMÀTIQUES COM A MÈTODE DE TRANSMISSIÓ DE VALORS

Suposem, doncs, que l'educador, o el treballador en la formació en els valors en qüestió, posseeix valors per poder transmetre i que té l'actitud bàsica d'interès i comprensió envers els que ha d'educar. Aleshores només li caldrà posseir un bon mètode de transmissió de valors. Per això, nosaltres aquí li'n volem oferir un que és especialment adequat per aquesta missió, i que té l'avantatge de ser un mètode a l'abast de qualsevol educador bàsicament dotat. Es tracta d'usar el que se'n diu *el drama* o *les tècniques dramàtiques*; és a dir, les tècniques de representació o dramatització.

### 3. PER QUÈ CONSIDEREM LES TÈCNiques DRAMÀTIQUES ÚTILS EN LA TRANSMISSIÓ DE VALORS?

Si proposem les tècniques dramàtiques com un mitjà molt idoni en la tasca de transmissió de valors, és perquè alguns dels principals elements que intervenen en aquesta transmissió es troben especialment exercitats en l'ús d'aquestes tècniques.

Recordem-nos del paper importantíssim que té en la captació de valors el fenomen de la identificació, gràcies al qual podem adoptar, com a nostres, valors que descobrim en d'altri. Doncs bé, aquest fenomen de la identificació s'exerceix molt especialment en la pràctica de les tècniques dramàtiques. En efecte, tothom sap que representar una obra, o simplement un situació, suposa identificar-se amb uns personatges i, sobretot, amb la idea central de la peça.

Hem parlat també de la doble dimensió, essencial, que té tota persona i que és imprescindible desenvolupar per a la seva realització: la dimensió d'interiorització i la de projecció cap als altres. I aquesta doble dimensió també s'exerceix ben especialment amb l'ús de la dramatització, on sempre hi ha la interiorització d'un personatge, o d'una situació, i la de la seva expressió als altres.

A més d'aquests elements tan bàsics en la transmissió de valors, les tècniques de què parlem també afavoreixen el desenvolupament d'altres condicions personals, especialment útils en l'adquisició de valors.

Una d'elles és l'actitud d'obertura per poder rebre el que et ve de fora i per donar la manifestació cap a fora d'un mateix. I no cal dir que aquesta doble actitud es fomenta ben particularment amb l'ús de les tècniques de què parlem.

També, ajuda a la realització positiva de la persona que s'acostumi al rigor de la feina ben feta, cosa que és imprescindible en l'actuació dramàtica.

Un dels obstacles més corrents que trobem avui dia en la formació dels joves és la tendència generalitzada de defugir tota mena de compromís. Sembla molt evident que, en l'actualitat, es pateix una situació generalitzada de manca de participació ens els interessos col·lectius. Doncs bé, l'actuació dramàtica implica necessàriament en l'afer col·lectiu; afavoreix, doncs, l'hàbit de la participació.

Un altre aspecte, molt pròxim a l'esmentat, és el de saber implicar-se en la feina que s'està fent, és a dir, el de *ser-hi*. I això, que és important per beneficiar-se realment de la disciplina que s'exerceix, també s'exercita especialment en l'ús de les tècniques dramàtiques.

També, fomenten la capacitat de comprensió i respecte per les identitats diferents de la pròpia; és a dir, allò que en diem *tolerància*, però que potser seria millor dir-ne *respecte* i *comprensió* pel que és diferent —en efecte, el mot *tolerància* té el significat de suportar, i creiem que no es tracta només de suportar,

sinó de respectar i comprendre el que és diferent. A més, es tracta d'acceptar les altres identitats, però tot reafirmant-se en allò que és propi, i això també ho poden afavorir les tècniques dramàtiques.

En un món tan utilitarista com l'actual, és molt important que l'educand sàpiga apreciar el valor d'allò que és gratuït. Podríem dir del saber pel saber. És a dir, del saber que no et servirà per aconseguir cap benefici especial, a no ser que sàpiguem apreciar el gran benefici que significa realitzar-se més com a persona.

#### 4. L'ÚS DEL DRAMA COM A ESTRATÈGIA METODOLÒGICA

Si estudiem l'estratègia metodològica que implica l'ús dels drama, o de les tècniques dramàtiques, veurem que propicia tots els valors formatius que acabem de mencionar, i més encara. Si volguéssim sintetitzar el seu valor com a instrument educatiu, ho fariem amb aquestes paraules de Confuci: «li ho digueren i ho oblidà. Ho veié i ho cregué. Ho féu —o ho representà, diríem nosaltres— i ho aprengué». De fet, és una tècnica de pedagogia activa de primer ordre.

En efecte, creiem que la utilització del *drama* com a mitjà d'aprenentatge és cada vegada més habitual en els contextos educatius. Una pedagogia activa, basada en la comunicació i la reflexió, demana metodologies que li permetin fer uns processos d'aprenentatge significatius i reflexius, i el *drama* li ofereix aquesta possibilitat.

Personalment, ajuda els educands a desinhibir-se, els reforça la confiança en ells mateixos i el seu sentit de la responsabilitat. Col·lectivament, els ajuda a una millor coneixença dels companys, a interrelacionar-se i a aprendre el funcionament de la dinàmica de grup.

Sistematitzant el que ja hem dit, podem afirmar que l'aprenentatge a través del drama, afecta les següents dimensions de la persona:

a) La dimensió intel·lectual que implica la comprensió, per part dels educands, de diferents temes o conceptes que són presents en un context dramàtic.

b) La dimensió emocional que, juntament amb els sentiments personals, les actituds, els valors i les creences, constitueixen un dels elements crucials del drama.

c) La dimensió social que creiem inherent a la naturalesa de col·laboració de la mateixa tasca que es proposi.

## 5. DRAMATITZACIÓ I VALORS EN UN CONTEXT EDUCATIU

Veiem, doncs, com és d'important tenir en compte els valors a l'hora d'*educar* en tota l'extensió de la paraula: no es tracta únicament de transmetre coneixements, sinó que cal també *formar* l'individu per tal que l'assimilació d'aquests continguts l'ajudi a desenvolupar-se com a *persona*, en tota la seva globalitat, i al mateix temps li doni les eines per poder comunicar-se amb els altres.

Brian Edmiston (2000, p. 81) ens parla de la rellevància del paper que té l'educador en la transmissió de valors i de com la classe hauria de ser un «espai ètic on es puguin conèixer i explorar experiències diverses i contradictòries».

En l'educació dramàtica a l'escola, Richard Courtney (1968, p. 2) distingeix entre el mètode dramàtic i el drama pròpiament dit. El primer seria l'ús del joc dramàtic en totes les àrees del coneixement, d'una manera transversal en el currículum. El segon, el drama, es refereix al desenvolupament de tècniques dramàtiques en una assignatura concreta que l'anomenaríem *dramatització*.

En el currículum del nostre sistema educatiu no trobem el drama o la dramatització com a assignatura aïllada —la qual cosa sí que existeix a Gran Bretanya i a molts països d'influència anglosaxona. En canvi, sí que podem aplicar totes les seves tècniques als continguts diversos del currículum; a totes les seves àrees de coneixement, podem utilitzar, tal com ens diu Courtney, en el mètode dramàtic. I, per tant, la primera pregunta que ens hem de fer és què s'aprèn quan utilitzem les tècniques dramàtiques a l'aula?

## 6. QUÈ S'APRÈN QUAN EMPREM LA DRAMATITZACIÓ?

Jean-Pierre Ryngaert (1989), especialista en el drama a l'ensenyament, va contestar aquesta pregunta amb deu punts, que va anomenar *els deu manaments* dels continguts de valors que s'adquireixen quan s'empra *el teatre a l'escola*. Els enumerem i comentem a continuació:

a) *Aprendre és fer el buit, és fer el silenci*. El soroll del món, de l'escola, dels alumnes, del mestre, s'atura un instant. Per tal que el joc arribi, cal que existeixi una pàgina en blanc. Cal silenci per aprendre a orientar-se, a col·locar-se en l'ambient, a callar, a estar atent, no per escoltar/aprendre, sinó perquè és una necessitat vital perquè quelcom tingui l'oportunitat de ser. El teatre no pot existir si abans no existeix el silenci.

És molt important aquesta *buidor d'esperit* amb la qual, tant l'actor com l'alumne ha d'iniciar una sessió de drama. Abans s'ha dit que és a través de la

dramatització que encarrilem les nostres experiències personals passades, que podem viure el present i que podem preveure —o previure— el futur. Com més «despullats» arribem a la classe, més podrem «vestir-nos» del que realment ens és rellevant. De mica en mica, a través del drama, anirem «omplint la motxilla» d'emocions, vivències i experiències significatives. Com més buida portem aquesta «motxilla» al començament de la sessió, més hi podrem anar posant.

b) *Acceptar el no saber res, al principi, ja que no existeix cap «bona resposta» absoluta.* En general, l'exercici pressuposa que existeix una resposta encertada. El treball artístic ideal consisteix a proposar una resposta que no hagi estat donada anteriorment.

Quan diem que «tot val» en el drama, ens referim al fet que som nosaltres mateixos, els qui estem en un moment determinat i en un lloc concret, qui decidim les lleis i les normes per les quals ens regirem. Cada qüestió que puguem plantejar té tantes interpretacions i respostes com persones siguem en el grup. Aquesta «ment oberta» és el que ens proposa l'exercici del drama.

c) *Aprendre a atrevir-se a proposar.* Res no existeix si res no es proposa, si res no es prova. El treball artístic, i per tal d'evitar una pedagogia del model —fes el que et dic, copia el que jo faig, etc.—, s'estableix a partir d'una proposta concreta i dintre d'un risc. Ens separem, però, del model escolar tradicional de la «reproducció».

Però, podem ensenyar la creativitat? «Sempre que parlem de creativitat, hem de reconèixer que, d'alguna manera, hi ha quelcom d'inexplicable que, fins i tot, aquells que són més creatius es troben perduts a l'hora de trobar-hi una resposta o de dir d'on surten les idees», comenta David Best (1992, p. 87). No podem utilitzar un criteri objectiu per analitzar la creativitat a causa de la seva naturalesa de procés intern, subjectiu. El que podem avaluar és la tècnica que resulta d'aquesta creativitat, però se'ns farà difícil poder mesurar el grau de creativitat d'un individu. El risc que l'educador pot córrer al proposar una activitat *creativa* —en oposició a una *reproductiva*— fa que l'aplicació del drama a l'ensenyament es vegi com una «amença», més que no pas una eina educativa.

d) *Aprendre a mirar, a escoltar:* per poder proposar; i com que no proposem res a partir del no-res, aprenem a mirar, a escoltar. Jo l'anomeno *la dilatació dels sentits*; ens escoltem a nosaltres mateixos i escoltem el món.

Sobre això, Constantin Stanislavsk (1974, p. 47) ens diu «veiem, sentim, comprenem i pensem de manera molt diferent 'abans' i 'després' que hem atrevessat el 'llindar del subconscient'. Prèviament, tenim 'sentiments aparentment veritables', més tard 'sinceritat en les emocions'».

e) *Aprendre a relacionar-nos amb l'espai, amb els espais*: perquè passa que la majoria dels nostres espais íntims i públics són pobres i cal que situem el cos en aquest espai, en aquests espais; hem de trobar on agafar-nos, molt especialment en els espais que no ens són quotidians.

Fedora Aberastury va saber expressar el que ella sentia en relació amb l'espai. Arran de la recerca que va fer, va desenvolupar *el sistema conscient per a la tècnica del moviment*.

La carta que Fedora Aberastury (1997) va deixar —i que la seva filla va recollir en un document que va anomenar *Escritos*— il·lustra, molt acuradament, aquest punt. El reproduïm en castellà, la llengua original de l'escrit:

El planeta Tierra, estaba delante de mis ojos, hermoso, todavía feliz, flotando en el espacio, moviéndose con las leyes que pertenecen al Universo.

De pronto me vi: fantástico e increíble. Allí estaba yo, un puntito casi imperceptible, casi invisible, dentro de esa inmensidad, paseando por el espacio con mi barco el planeta, viajando por ese mar-espacio.

Desde entonces pensando en esa fantasía-realidad, aumentaron las posibilidades para emitir las fuerzas de mis intenciones.

La casa y yo damos vueltas. Nos movemos junto con el planeta desde este pedacito de tierra que debe ser más pequeño que un grano de todas las arenas.

Sin embargo es un lugar en el planeta, desde el cual yo también estoy en el cosmos y viajo por él...

Es evidente que este grandioso fenómeno no hubiera podido suceder de no existir en mi Universo interior los espacios por donde la energía cósmica recorre mis caminos internos, para desbloquearme y poderme trascender.

f) *Aprendre que el teatre és una pràctica col·lectiva*: que les propostes no depenen d'un mateix sense el suport dels altres. Podem escriure sols —el sistema escolar i universitari es basa en la soledat i l'aïllament—, però actuem malament si ho fem sols.

L'aprenentatge que fa l'infant quan treballa en grup —compartir, cedir o oferir i també, per què no dir-ho, rebre— l'ajuda a entendre les regles del joc de la societat de la qual n'és membre. Mauri Majós (1999, p. 66) cita Bruner i ens diu que «a través de la vida social, el nen adquireix un marc per interpretar les experiències i aprèn a negociar els significats, que es comparteixen de manera congruent amb les demandes de la cultura».

g) *Aprendre l'alternància*: ja no sóc jo sinó un altre i, malgrat tot, segueixo sent jo, perquè sinó aquest altre no podria existir plenament.

Aquest desdoblament l'utilitzem en la nostra vida quotidiana, en teràpies psicològiques o en experiències educatives, de manera conscient o inconscient.



El «mirar el món a través dels ulls de l'altre» ens ajuda a entendre i interpretar el que veiem i el que vivim; és un mitjà d'aprenentatge per l'infant en els seus anys formatius, i de creixement personal pels adults.

Oscar Wilde ens diu que «a l'home dóna-li una màscara i dirà la veritat». Ortega y Gasset (1969, p. 495) comenta que l'home es passa la vida volent ser un altre, que vol fugir de la realitat quotidiana, del paper que li toca fer i de la gesticulació mecànica habitual.

La dramatització i la vida quotidiana es nodreixen mútuament. *Assumim* un determinat paper quan ens convé; *assagem* situacions per les quals haurem de passar; *actuem* quan ens cal; i, al mateix temps, som capaços de desenvolupar i transformar en *accions dramàtiques*, esdeveniments quotidians, sense cap transcendència, per mitjà de la creativitat i la imaginació, que ens ajuden a conèixer-nos millor, a comunicar-nos més fàcilment amb els altres i a entendre i acceptar millor el nostre entorn.

b) *Aprendre el rigor*: contràriament a les idees rebudes, segons les quals tot el que és artístic és «qualsevol cosa», descobrim que formar part d'un conjunt exigeix una organització escrupolosa —fins i tot, en la improvisació— dels ritmes, les variacions. L'aprenentatge d'un rigor extrem sense la disciplina opressora.

La *bellesa artística* de les obres d'art no és casualitat. El que l'artista crea respon a un ordre intern rigorosament organitzat. La creativitat artística és l'exteriorització de la bellesa interior que es materialitza en obres pictòriques, literàries o plàstiques.

Rafael Argullol (1989, p. 13) ens comenta sobre la bellesa que tot el que és bell és una percepció subjectiva que ens causa una emoció i ens trasllada a un estat anímic diferent. Un estat que sentim íntimament com més elevat, més íntim i més totalitzador.

La paraula llatina *bellum* correspon al mot grec *kalós*, de difícil definició: es pot vincular a la descripció física de determinades dones i alguns homes; o a la dignitat i grandiositat d'esperit; o, fins i tot a l'atractiu eròtic; o a la capacitat moral de voluntat i llibertat.

La recerca de la bellesa ha estat sempre relacionada amb els anhels d'eternitat, immortalitat, divinitat i perfecció.

Si, doncs, un dels objectius de l'art és crear bellesa, no pot ser «qualsevol cosa». Necessita una harmonia, una sensibilitat estètica i una tècnica, que han de fluir lliurement, però amb rigor, per tal que el producte sigui el vincle que uneixi la naturalesa i l'home.

i) *Treballar l'imaginari*: no inventar a partir d'allò que és fals o d'allò que és fals prefabricat —existeix un imaginari escolar «estàndard», com també exis-

teix un imaginari artístic «estàndard» que s'anomena *academicisme*. Però, sí que, en certa manera, hem d'aprendre a manipular el que és vertader i el que és fals, a enfrontar-nos-hi.

Brian Way (1969, p. 42) ens diu que tot ésser humà neix amb imaginació. El paper de l'educador serà el d'ajudar l'alumne a desenvolupar aquesta imaginació en tots els àmbits de la vida, i no restringir-la al món de l'art.

Amb imaginació podem superar qualsevol situació o circumstància. John Hodgson i Ernest Richards (1974, p. 58) proposen el desenvolupament de la imaginació, seguint una progressió. Segons els autors es va construint a partir de l'observació de coses, fets i gent reals. A tot això, s'hi afegeix l'experiència i el coneixement personals. El resultat serà l'elaboració de quelcom sorgit de la imaginació i basat en l'experiència, la qual cosa ens farà adonar-nos que la imaginació no té límits.

A la classe de drama, els estímuls que rebem per fer créixer la imaginació faran que desenvolupem la nostra experiència, la qual descriurem o reproduïrem. L'ús del drama ens ajudarà a buscar els lligams amb el nostre àmbit més immediat i utilitzarem el que haguem descobert per construir l'escena o la representació.

j) *Desenvolupar la famosa sensibilitat*: segons la definició del diccionari, és la facultat de l'organisme viu per sentir impressions físiques; en radiotècnica, és l'aptitud que té un receptor radioelèctric per captar de manera satisfactòria senyals més o menys dèbils; en fisiologia, és la sensibilitat ampliada a la possibilitat de prendre consciència dels fenòmens exteriors o interiors de l'organisme, i només existeix en els éssers superiors i no s'ha de confondre amb la irritabilitat, fenomen molt més generalitzat dintre del gènere vivent. Es tracta, per tant, d'acceptar les emocions, cosa que normalment no s'autoritza. Això ens porta, també, a la intuïció, a l'estètica, a la comprensió i al judici. Però, l'aprenentatge és, amb tota seguretat, el de la sensibilitat i no el de la irritabilitat.

Aquest punt resumeix alguns dels objectius —dintre de l'àrea d'aprenentatge de les emocions— que el drama vol assolir en l'apartat dels continguts de valors. Prendre consciència del que ens passa i del que passa al nostre entorn; acceptar el que sentim i el que senten els altres, etc. Els elements que es podrien incloure en aquesta àrea de coneixement, segons Verriour (1994, p. 12) són detectar, expressar i comprendre les emocions i els sentiments propis; formular i conscienciar-se de les creences, els valors i les actituds personals; i detectar i identificar-se (amb) emocions, sentiments, creences i valors dels altres.

L'infant té una capacitat de comprensió instintiva i intuïtiva, i així reforça la seva capacitat pel «joc de fer creure» (*make-believe play*). El drama facilita

l'exploració d'un mateix; empeny a prendre riscos; ajuda a reflexionar i pensar; fa acceptable la tensió; treballa amb contrastos i ensenya a utilitzar l'espai, la llum, el so i el ritme.

Brian Woolland (1993, p. 67) es pregunta com podem involucrar l'alumne en allò que està fent i com se li pot demanar un compromís en les tasques que es proposen. Entre les estratègies que podem emprar, Woolland en destaca:

- a) fer sentir important l'alumne quan fa drama;
- b) qüestionar amb cura;
- c) facilitar períodes de reflexió;
- d) utilitzar la tècnica dramàtica *teacher-in-role* o que el professor faci un paper;
- e) encoratjar la investigació;
- f) treballar interdisciplinàriament; i, finalment,
- g) emprar les tècniques dramàtiques en totes les àrees de coneixement.

## 7. REFLEXIÓ FINAL

Totes les reflexions que hem fet fins ara, doncs, ens porten a concloure que tots els éssers humans naixem amb capacitat d'imaginar, crear i sentir. Quan deixem que aquestes facultats es desenvolupin lliurement, anem obrint uns camins que ens porten cap a un millor coneixement de nosaltres mateixos i de la societat que ens envolta. Això ens permet una millor comunicació amb els altres i una més gran capacitat d'adaptació al medi i d'acceptació dels esdeveniments.

Un bon aprenentatge només es pot fer en un entorn on hi hagi espai per l'observació, la creació, la presa d'actituds, la comunicació, la reflexió i la crítica. Les tècniques dramàtiques proveeixen els alumnes de les eines necessàries per poder desenvolupar i utilitzar tot el seu potencial per un bon aprenentatge i per adquirir valors.

Cal recordar que les habilitats dramàtiques no tenen cap relació amb el coeficient intel·lectual de la persona —dintre dels límits que establim, naturalment. La utilització d'estratègies dramàtiques, per tant, poden ser útils tant per aconseguir objectius acadèmics, que amb una metodologia més conservadora potser són difícils —per no dir impossibles— d'assolir, com per captació i transmissió de valors que han d'estar presents en tot context educatiu.

Creiem que ens trobem, doncs, amb una metodologia que s'adequa especialment bé a la idea bàsica de què parteix tota veritable pedagogia: és a dir, que la persona constitueix un tot unitari i s'ha de tractar de manera global. Així doncs,

ens ajudarà a la transmissió de valors i ens ajudarà també a fer que els educands els interioritzin. La dramatització conté elements que faciliten especialment aquesta interiorització, com una persona de referència —que pot tenir una influència molt particular—, la intervenció dels sentits, la intervenció dels sentiments, etc.

Per tant, podem dir que la dramatització, que és present en tots els estadis de la vida de l'individu i que inclou el llenguatge verbal com una part essencial, esdevé una eina important per l'adquisició i la transmissió de valors.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, F. (1997). *Escritos: un sistema consciente para la técnica del movimiento: Catálogos*. [Recopilació d'escrits]
- ARGULLOL, R. (1989). *Tres miradas sobre el arte*. Barcelona: Destino.
- BEST, D. (1992). *The Rationality of Feeling*. Londres: The Falmer Press.
- COURTNEY, R. (1968). *Play, Drama & Thought*. Londres: Cassell & Company.
- EDMINSTON, B. (2000). «Drama as Ethical Education». A: *Research in Drama Education*. Vol. 5, núm. 1. University of Exeter, p. 63-84.
- FROMM, E. (1980). *Tenir o ésser*. Barcelona: Claret.
- HODGSON, J.; RICHARDS, E. (1974). *Improvisation*. Londres: Methuen & Co. Ltd.
- MAURI MAJÓS, T. (1999). «L'educació com a fòrum de debat dels significats culturals. La perspectiva de Jerôme Bruner sobre l'educació». A: *Temps d'Educació*, núm. 21 [1r semestre]. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, p. 59-76.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1969). «Ideas para el teatro». A: *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- RYNGAERT, J. P. (1989). «L'enfant-le-jeu-le-théâtre». A: *Actes-sud Papiers*. París.
- STANISLAVSKI, C. (1974). *Preparación del actor*. La Pleyade.
- VERRIOUR, P. (1994). *In Role. Teaching and Learning Dramatically*. Ontario: Pippin Publishing.
- WAY, B. (1968). *Development through drama*. Londres: Longman.
- WOOLLAND, B. (1993). *The Teaching of Drama in the Primary School*. Londres: Longman.

## TRES ELEMENTS D'ALQUÍMIA: PEDAGOGIA, CIUTAT I MUSEU

Olga Martínez i Álvarez

Museos: ¡Cementerios! [...] ¡Absurdos mataderos de pintores y escultores que van matándose ferozmente a golpes de colores y de líneas, a lo largo de paredes disputadas! [...] ¡Prended fuego a los estantes de las bibliotecas! ¡Desviad el curso de los canales para inundar los museos!... ¡Oh, qué alegría ver flotar a la deriva, desgarradas y desteñidas en esas aguas, las viejas telas gloriosas!... ¡Empuñad los picos, las hachas, los martillos, y destruid sin piedad las ciudades veneradas!

Primer manifest futurista, punt núm. 10, publicat a *Le Figaro*, París, 20 de febrer de 1909 (reproduït a Alonso, 1999b, p. 92).

Si no heu llegit la citació anterior, pareu-vos un moment a fer-ho. Potser esdevé una mica incongruent tractar el tema dels museus i començar d'una manera tan negativa.<sup>1</sup> Però, potser sí que és una bona idea començar així per tal que el lector no consideri aquest escrit com una defensa a ultrança dels museus, o millor dit, de qualsevol tipus de museus.

De fet, en aquest article no parlarem només d'una de les institucions culturals més importants de les ciutats —com és el museu—, sinó que també tractarem d'elucidar la idea que les ciutats educadores són, en si mateixes, ciutats-museu, o museus ciutat, entenent *museu* en el nou sentit que ha adquirit darrerament segons la nova museologia, i no en el sentit tradicional que el lliga inexorablement al conservadorisme.

1. A aquesta citació, n'hi podríem afegir més de caire pessimista respecte a la finalitat i a la utilitat dels museus. Ricardo Olmos, al pròleg de García Blanco (1998, p. 6) es pregunta «¿Acaso modeló el alfarero su cerámica para condenarla en la cárcel de cristal de nuestras Salas el Museo?». Tanmateix, és cèlebre la frase de T. W. Adorno «Els museus són els sepulcres familiars de les obres d'art».

L'objectiu d'aquest article no és, doncs, donar pautes o receptes metodològiques sobre com han de ser les exposicions dels museus, sinó reflexionar sobre el paper dels museus a les ciutats; per una altra banda, ens proposem canviar —només per un moment i teòricament— l'expressió *ciutat educadora* per la de *ciutat museu*, tot observant la relació existent entre ambdós conceptes.

## 1. CIUTAT I DEMOCRÀCIA

### 1.1. CIUTAT EDUCADORA I DEMOCRÀCIA

Les ciutats es poden definir legítimament com ciutats del *benestar* i del *malestar* (Gennari, 1998, p. 10). Del *benestar*, quan destaquem els ideals de pau, harmonia, afecte, joc, laboriositat, estudi, etc. I del *malestar*, quan ens fixem en les sociopaties urbanes que s'hi pateixen: violència, odi, venjança, rancor, mort, etc. La qualitat de vida de les persones depèn de com s'articuli aquesta pulsio entre benestar i malestar, de quina de les dues sigui més forta, de quina quedi sotragada per l'altra. En definitiva, la qualitat de vida de les persones és un paràmetre correlatiu a la qualitat de la ciutat.

El concepte de ciutat educadora no s'allunya d'aquests plantejaments; s'anomena *ciutat educadora* aquella ciutat que intenta potenciar tot allò d'educatiu que poseeix, tenint en compte que això que em diem *educatiu* ha d'aportar *benestar* als ciutadans —si no fos així, potenciar tot allò educatiu d'una ciutat seria quelcom orfe de significació. Com ja han repetit molts teòrics, la ciutat educadora és una bella utopia pedagògica, amb gran capacitat mobilitzadora, però sovint també desencisadora a la pràctica: esdevé relativament fàcil detectar els factors benestants i els que són negatius, però no ho és tant actuar per tal de potenciar els positius i reduir els segons.

La ciutat educadora és una ciutat que es troba sacsejada per un vent que xiula constantment per tot arreu que l'educació és una preocupació al llarg de la vida, i que no només s'han de centrar els esforços en els equipaments educatius pensats pel món escolar.<sup>2</sup> En la mateixa línia, que no només s'han de centrar els

2. En el Projecte educatiu de la ciutat de Barcelona, aquest és un aspecte que s'ha remarcat amb insistència. Vegeu, per exemple, l'article «L'opció de Barcelona per l'educació: projecte educatiu de ciutat», a: *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1999, vol. 1, p. 24. Tanmateix, Eulàlia Vintró, presidenta del Consell Directiu del Projecte educatiu de ciutat de Barcelona, en el discurs del 8 d'abril de 1999 pronunciat dins del congrés Barcelona, pel coneixement i la convivència, ho va remarcar indicant que s'ha d'entendre «tota aquesta xarxa [ciutadana] amb una intencionalitat educativa en si mateixa —no únicament al servei del món escolar [...]»

esforços en els equipaments, els ambients i les situacions relacionades directament o indirecta amb l'educació formal, tampoc s'ha de convertir en una ciutat educadora només per a nens i joves, sinó també per a adults i gent gran. Si no fos així, els esforços tindrien poca eficàcia, donat que no es podrien produir sinèrgies entre unes generacions i altres.

Per una altra banda, cal destacar que la idea de ciutat educadora es troba molt lligada a un nou concepte de *democràcia*. Aquest nou concepte ja no es basa en la delegació de feines i responsabilitats, sinó en la major implicació de tothom: que els ciutadans intervinguin, que aportin idees, i no només que donin un vot perquè un altre pugui fer i prendre totes les decisions. Això suposa un canvi en la cultura participativa, un canvi en el paper del ciutadà, que s'ha de convertir en un agent de canvi i assumir un determinat nivell de responsabilitat i implicació. La ciutat educadora té com a rerafons una intenció democratitzadora; es tracta, en definitiva, de donar protagonisme al ciutadà i esborrar la petjada del paternalisme omnipresent, deixant que el ciutadà deixi de ser un simple vianant i habitant.<sup>3</sup>

La ciutat educadora també entronitza amb les noves idees que aporten les teories organitzatives i el nou concepte de direcció i administració d'organitzacions: aquestes teories parlen de la necessitat que les organitzacions siguin *pro-actives*, que s'avancin als canvis amb la realització i el seguiment de plans estratègics, que les organitzacions aprenguin i gestionin el seu coneixement. Perquè ningú millor que el propi treballador o treballadora, que viu el dia a dia al taller o a l'oficina, per poder veure i observar les coses que no funcionen i que podrien millorar. Tot això, passat al pla de les ciutats, vol dir que aquestes han de començar a deixar d'ésser reactives i avançar-se a les necessitats futures, que les ciutats aprenguin a aprendre, aprenguin a desenvolupar-se i a millorar-se, i això passa per potenciar i expandir tots els elements de caire educatiu que posseeix. Tanmateix, ningú millor que el ciutadà o la ciutadana que fa ús de la ciutat, que hi viu, que en gaudeix, ningú millor que ell o ella per veure les necessitats, indicar-hi les mancances que detecta i proposar-hi alternatives.

Si seguim amb els símls de les empreses, hem de considerar la importància que tenen ara les certificacions de qualitat. Si parlem de ciutats, aquesta certificació de qualitat l'estableix, de fet, l'acompliment —que no simple adhesió— dels principis de la Carta de ciutats educadores. Potser, en un futur, si seguim en

3. Les aportacions i les experiències de Tonucci (1997) són importants en aquest sentit, perquè implica i fa participar als propis nens —i a la gent gran— en projectes d'interès per a la ciutat; això és un pas cap al canvi en el funcionament polític, que ha de començar a comptar amb la col·laboració dels propis ciutadans, ja siguin grans o petits.

aquesta mateixa tendència, la mesura per indicar el grau en què una ciutat és una ciutat educadora sí serà aconseguir tenir una determinada certificació de qualitat —aquí no ens qüestionarem la seva conveniència o validesa.

Pel que fa al tema de la democràcia i la participació ciutadana, val a dir que la ciutat educadora ha de fomentar el desenvolupament de la *democràcia cultural*, i no tant la *democratització de la cultura*: no només facilitar l'accés a la cultura consolidada i considerada com a «culte», sinó també facilitar la *creació* de cultura. De fet, estem parlant del mateix tema: implicació i participació en la cultura per part de tots els ciutadans. La ciutat educadora és, en definitiva, una ciutat que aposta per una nova definició de ciutadà, que va lligat inexorablement al concepte de ciutadania activa. Aquest serà un punt clau per entendre les propostes que més endavant farem en relació amb els museus i la ciutat-museu.

## 1.2. DIMENSIONS DE LA CIUTAT EDUCATIVA

Per a la reflexió que ens plantegem en aquest article, esdevé important assenyalar una classificació aportada per Trilla (1999, p. 24) que ens servirà de pauta per posteriors anàlisis. Des d'una vessant teòrica, l'autor analitza els significats i les dimensions de la ciutat educadora; aquesta tindria tres dimensions, definides per una frase clau que resumiria el seu significat:

- a) Ciutat com a *contenedor* d'educació (aprendre *a* la ciutat)
- b) Ciutat com a *agent educatiu* (aprendre *de* la ciutat)
- c) Ciutat mateixa com a *contingut* d'educació (aprendre *la* ciutat)

Aquestes dimensions ens serveixen per emmarcar el concepte de *museu* i el de *ciutat museu*. Els museus se situarien entre els mitjans educatius que conté la ciutat; és a dir, són llocs on els ciutadans poden aprendre (aprendre *a* la ciutat i, en concret, aprendre *als* museus). La idea de ciutat museu, però, aniria lligada a la segona i a la tercera dimensió: la ciutat museu com quelcom que ens *ensenya*, ens forma, ens transmet continguts (aprendre *de* la ciutat) i la ciutat museu com quelcom que cal aprendre, que cal veure, investigar, comprendre i analitzar (aprendre *la* ciutat). En el següent apartat, començarem analitzant els museus com a enclavaments culturals essencials de les ciutats.



## 2. ELS MUSEUS COM A INSTITUCIONS CULTURALS

Fins fa poc, la imatge que es tenia dels museus era la de llocs «sacralizados, distantes e inaccesibles, que imponen un respeto y encogimiento de ánimo cuando se entra en ellos» (García Blanco, 1988, p. 61). Els museus, però, estan esborrant aquesta idea decimonònica de l'opinió pública, ja que la seva evolució ha portat a considerar-los com a institucions culturals cada cop més atraients. Seguidament veurem el perquè.

### 2.1. LA CONCEPCIÓ DE *MUSEU* DES DE LA NOVA MUSEOLOGIA

El sorgiment dels museus es troba íntimament lligat als desitjos imperialistes de conquesta i riquesa, ja que les primeres col·leccions van ser, en la seva majoria, motins de guerra. Durant el Renaixement els museus es van convertir en instruments al servei de la ciència i, més tard, amb la Revolució Francesa, es van concebre com a instruments d'educació pública.<sup>4</sup> Però, aquesta concepció de museu no va prosperar gaire, atès que no es va poder desenvolupar la sensibilitat social necessària —per qüestions socioeconòmiques, bàsicament— que fes dels museus autèntiques institucions al servei de l'educació. El veritable canvi no es va donar fins després de la II Guerra Mundial,<sup>5</sup> amb el naixement del moviment renovador dels museus que ha portat a parlar del sorgiment d'una nova museologia, la qual preconitza el museu com a instrument al servei de la societat i el seu desenvolupament.

Precisament, aquest canvi d'enfocament de la finalitat del museu és la conseqüència d'una demanda social creixent vers la generalització de l'accés a la cultura i el patrimoni, considerats com a béns públics que havien de ser accessibles a tothom —aquestes reivindicacions es van materialitzar el maig del 1968 al crit de «La Gioconda al metro!». Podem observar que es tracta d'una reivindicació de *democratització de la cultura* més que de *democràcia cultural*; amb el temps, però, el discurs reivindicatiu canviarà de pol, tenint com a prioritària aquesta segona concepció. De fet, la primera característica que defineix la nova museologia és la de *democràcia cultural* tal com ho ha establert Marc Maure (recollit a Alonso, 1999, p. 82):

4. Per una explicació més detallada sobre els orígens dels museus, vegeu L. ALONSO, «Memoria, interpretación y relato. Pasado y evolución del museo», a: *Museología y museografía*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1999, p. 41-71.

5. De fet, però, molts autors coincideixen a assenyalar que la nova museologia és hereva de la Declaració de Santiago, realitzada en un seminari de la UNESCO sobre la funció social del museu a l'Amèrica llatina, que va tenir lloc a Santiago de Xile l'any 1972.

### Característiques de la nova museologia

1. Democràcia cultural
  2. Nou paradigma: de la monodisciplinarietat a la multidisciplinarietat, del públic a la comunitat, i de l'edifici al territori
  3. La conscienciació
  4. Sistema obert i interactiu
  5. Diàleg entre subjectes
  6. Mètode: l'exposició
- 

La segona característica definitiva i la quarta enllacen amb la idea de ciutat museu que defensarem més endavant, donat que es parla d'ampliar els museus en el sentit de deslligar-los d'un edifici per situar-los en un territori, en un sistema més obert, on conflueixen molts més factors.

Per altra banda, convé posar èmfasi en la tercera característica i en la cinquena, atès que es concep el museu com quelcom per *conscienciar*, com un lloc de diàleg entre subjectes; en aquest sentit, el museu enllaça amb la pedagogia de P. Freire, un autor considerat essencial pels defensors d'aquesta nova museologia.

Podríem concloure afirmant que la nova museologia suposa la recerca d'un nou llenguatge i expressió, de major obertura, dinamisme i participació socio-cultural de les institucions museístiques. I això vol dir que el museu ha d'esforçar-se per respondre a les noves motivacions dels seus usuaris, ésser sensible als canvis socials que es produeixen i als nous plantejaments educatius.

## 2.2. L'OBJECTE I L'EXPOSICIÓ

La raó de l'existència dels museus són els objectes que exhibeixen i/o conserven, que poden ser productes materials de la cultura o productes de la naturalesa. Una de les dificultats que suposen aquests objectes és la seva selecció, és a dir, determinar què és digne de mostrar —problemàtica amb la qual també es trobarà la ciutat museu.<sup>6</sup> En general, es diu que una col·lecció és digna d'un museu, no pel tema que tracti, sinó per la seva coherència, completa, documentació i estat de conservació dels objectes de la col·lecció (Prats, 1999, p. 120).

6. També és un problema amb el qual es troben els educadors a l'hora de seleccionar els curricula més adients: quins continguts prioritzar? i per què convé prioritzar aquests en detriment d'aquests altres?

A part de conservar, els museus tenen una important funció de difusió, i d'ací neix la importància de la realització d'exposicions. Amb cada exposició es pretén comunicar un missatge determinat a través dels objectes, que són els mitjans. Aquests objectes generalment van acompanyats d'etiquetes identificatives, dibuixos, maquetes, vídeos, explicacions en àudio, etc., que l'identifiquen i l'emmarquen en el seu moment històric, social, polític i/o artístic. Molts museus, a més d'aquestes indicacions, compten amb la figura dels *guies*, que acompanyen un grup de visitants i els expliquen d'una manera més o menys detallada la importància i el sentit de l'exposició i els objectes exposats més remarcables. Darrerament, fins i tot en alguns museus s'han introduït *dinamitzadors de sales*, que tracten d'involucrar els visitants, d'una manera amena, quan aquests adopten una actitud passiva en contacte amb els objectes.

I és que d'una concepció estàtica dels museus s'ha passat a una concepció més dinàmica i viva —quarta característica de la nova museologia—; per aquest motiu, s'intenta aconseguir una actitud més activa del visitant, sota el lema «si us plau, toqui».<sup>7</sup> Aquest plantejament, però, no està exempt de perills, perquè amb freqüència es cau en l'*activisme*, en el *fer per fer*, prenent l'objecte com a pretext per fer quelcom (García Blanco, 1988, p. 74). En el seu afany per esdevenir entretinguts i interessants, els museus tampoc han de caure en l'excessiva espectacularització o *disneyficació*, ni han de deixar de ser rigorosos; cal, però, no confondre el rigor científic amb el *rigor mortis*, com molt bé adverteix Wagensberg (2000, p. 19).

Tampoc s'ha de caure en el parany de fer de tota activitat del museu una activitat didàctica i formativa en el pitjor sentit de la paraula<sup>8</sup> —d'aquest tema em parlarem més endavant. Això no implica necessàriament menysprear una de les funcions que adquireixen els museus actuals, com és la d'actuar d'agents educatius i culturals.<sup>9</sup>

7. La idea que els visitants han de *fer* i no només *veure* coses en els museus, té també una fonamentació pedagògica: mentre que només es recorda el 10 %, el 20 % i el 30 % del que es llegeix, s'escolta i es veu, respectivament, la capacitat de recordar allò que s'ha fet és del 90 % (Belmonte, 2000).

8. Alguns autors s'han preocupat perquè el pur didactisme, que implica descontextualització de les idees o els objectes, provoca efectes més negatius que positius. Vegeu la citació següent de H. de Varine-Bohan (Alonso, 1999a, p. 134): «El museu es una institución terriblemente didáctica; reúne simplemente una selección de objetos para enseñar al público, sin ofrecerle a éste posibilidad alguna de analizarlos a fondo, de tocarlos, de valorarlos con una perspectiva de conjunto. La separación del objeto de su medio ambiente natural es una acción contraria a la animación cultural, entendida ésta como concienciación».

9. Entre les recomanacions incloses a «Museos para una nueva era», arran de la Conferència General de l'ICOM de 1992 al Quebec, el comitè espanyol va remarcar la importància dels museus com a institucions d'educació no formal (Alonso, 1999b, p. 95).

Tanmateix, com hem dit quan parlàvem sobre la ciutat educadora, els museus no només han d'estar al servei de les escoles i els instituts, sinó que han de dirigir-se també a un públic diferent del que prové de l'educació formal. Per aquesta raó, l'objectiu d'una bona exposició és que «tothom, independentment de la seva formació, surti amb la sensació que ha après coses, que s'ho ha passat bé i, en definitiva, que consideri que el benefici obtingut paga amb escriure l'esforç dedicat a la visita» (Prats, 1999, p. 127). Alhora, una bona exposició no pot substituir-se mai per un llibre o per una pel·lícula; més aviat al contrari, «una buena exposición da sed, sed de libros, películas, conferencias, etc. Una buena exposición cambia al visitante» (Wagensberg, 2000, p. 16).

És difícil, però, aconseguir una exposició que agradi i impliqui per igual a tots els públics. Per això, hi ha exposicions —i, fins i tot, museus— que estan dirigits únicament al públic infantil, per exemple. També és difícil retenir l'atenció del públic durant tota la visita al museu; alguns autors parlen de *visites turístiques* als museus (García Blanco, 1988, p. 71), o de *comportament orientat cap a la sortida* (Shouten, 1988, p. 39), en el sentit que els visitants adopten la idea que quant més vegin, millor, i això fa de la visita al museu una visita ràpida per veure-ho tot per sobre. Aquest tipus de comportament és típic d'una societat consumista, fins i tot, consumista de dades —no coneixements—, que lligaria amb la idea d'educació *bancària* de Freire. Sens dubte, la visita als museus no s'ha d'avaluar segons la quantitat de coses vistes, o coneixements afiançats, sinó per com s'han adquirit els nous coneixements, quins mecanismes intel·lectuals s'han desenvolupat i quines destreses mentals s'han adquirit.<sup>10</sup>

### 2.3. PRODUCTES I SERVEIS CULTURALS DELS MUSEUS

Als museus es realitzen altres activitats que no són pròpiament museístiques, però que s'hi troben íntimament lligades: la realització de cursos de formació —per a tots els públics o per a sectors específics—, l'organització de con-

10. La següent citació, del director del Museu de la Ciència de Barcelona, és força aclaridora al respecte (Wagensberg, 2000, p. 15):

Lo prioritario [del museo] es crear una diferencia entre el antes y el después de la visita que cambie la actitud ante todas esas actividades y otras relacionadas con la ciencia como: viajar, pasear por una librería, preguntar en clase, seleccionar canales de televisión, etc. El museo provee más preguntas que respuestas. Una manera de medir los efectos de una visita al museo consiste en tomar nota de cuantas más preguntas tiene el visitante al salir en relación a las que tenía al entrar. Por otro lado, el estímulo a favor de la creación de opinión pública científica es un requerimiento del sistema democrático que nos hemos regalado a nosotros mismos.

ferències, l'elaboració de materials didàctics, la publicació de revistes i/o butlletins, l'edició de productes multimèdia, l'organització d'activitats educatives i culturals de cap de setmana, la narració de contes, etc. Poden oferir també —i de fet, molts ho fan— itineraris pels carrers de la ciutat,<sup>11</sup> excursions al camp i visites a excavacions arqueològiques. S'estan desenvolupant també espais d'aprenentatge directe dins dels museus —tallers—, per tal que el públic hi pugui anar i realitzar treballs pràctics i experiments.

Val a dir que, perquè totes les activitats que realitzen els museus tinguin coherència dins del marc d'una ciutat educadora, s'hauria de treballar en col·laboració amb altres museus, amb el teatre, amb els arxius i les biblioteques de la mateixa ciutat, que en són equipaments culturals importants. Es tractaria d'unificar esforços per evitar duplicitats innecessàries i per donar sortida a inquietuds culturals que poden generar altres instàncies. Així, per exemple, l'exposició del museu podria estar relacionada amb una determinada obra de teatre que s'ha estrenat a la ciutat, o quan el museu organitzi una exposició relacionada amb l'edat mitjana, es podria aprofitar per donar a conèixer documents, llibres, vídeos o CD de música que posseeixi l'arxiu municipal, la biblioteca o l'hemeroteca. En definitiva, el museu hauria de ser soluble en el seu ambient social, i no esdevenir un naufrag solitari i aïllat dins de l'oferta cultural que posseeix la ciutat.

#### 2.4. ELS MUSEUS VIRTUALS

En el moment actual és inevitable dedicar un apartat als museus virtuals,<sup>12</sup> que cada cop són més nombrosos i ofereixen més possibilitats.<sup>13</sup> Podríem establir dues categories:

11. Iniciativa que enllaça amb els propòsits de la ciutat museu, que analitzarem en apartats posteriors.

12. Un museu virtual és «una colección organizada de artefactos electrónicos [sic] y recursos informativos, prácticamente todo lo que pueda ser digitalizable. La colección puede incluir pinturas, dibujos, fotografías, diagramas, gráficos, grabaciones, secuencias de vídeo, artículos de periódico, transcripciones de entrevistas, bases de datos numéricas y cualquier conjunto de ítems que puedan ser guardados en cualquier servidor del museo virtual. También puede ofrecer sugerencias sobre recursos relevantes en el mundo de los museos» (McKenzie, 1996; Serrat, 2001, p. 106).

13. A la pàgina web següent, hi ha un llistat força exhaustiu de tots els museus que es poden trobar a Internet: *Virtual Library museums pages* [en línia]. <<http://www.icom.org/vlmp>> [Consulta: 19 febrer 2001]. Hi ha cent trenta museus registrats d'Espanya [dades actualitzades l'1 de febrer de 2002].

a) *Museus virtuals que existeixen com a museus reals.* Es tracta, bàsicament, de la pàgina web d'un museu existent. Segons el desenvolupament d'aquestes webs, poden classificar-se en una d'aquestes categories o nivells, tenint en compte que cada nivell superior implica els anteriors:<sup>14</sup>

Nivell 1: Informa dels horaris, els objectius del museu i el catàleg del qual disposen.

Nivell 2: Dóna accés a informació associada: exposicions temporals i permanents, sales que té, descripció i visualització del que es pot fer en el museu.

Nivell 3: Replica l'experiència de visitar el museu real.

Nivell 4: Crea comunitat, amb l'organització de fòrums, xats, oportunitats per crear o dissenyar part d'un nou museu, etc.

Val a dir que la majoria de museus actuals es troben entre el primer i el segon nivell; els pocs que han passat d'aquests nivells, no ho han fet d'una manera força satisfactòria, i es troben més aviat en període d'experimentació.

b) *Museus purament virtuals, que no tenen un equivalent en la realitat.* Aquests museus són realment una creació nova, l'existència dels quals no es justifica per la conservació i la difusió d'un patrimoni, sinó la difusió d'un patrimoni que posseeixen uns altres museus, o difusió d'unes idees, unes obres d'art o espècies animals o vegetals que no es troben en cap lloc físic.

Evidentment, aquests «museus» no són entitats de cultura entronitzades en una comunitat o ciutat; són totalment atòpics o utòpics en el sentit etimològic de la paraula. Cal, però, tenir-los en compte per copsar l'evolució futura que poden tenir els museus.

La tendència actual és l'augment de la presència a Internet dels museus així com de les seves potencialitats.<sup>15</sup> Això comporta i comportarà certs canvis i modificacions pel que fa a la seva definició i a les seves funcions. En el món digital (Negroponte), en la societat de la informació (Bagenmann), en la del coneixement (Drucker), o com li vulguem dir, tota entitat cultural de rellevància, per donar-se a conèixer, potenciar-se i desenvolupar-se ha de passar, necessàriament, per obrir-se al món. Perquè només obrint-se al món pot obrir-se i adaptar-se a la ciutat heterogènia i canviant. Tanmateix, el museu virtual —especialment, si

14. Classificació aportada per R. Sangüesa, a la seva conferència «Museus i noves tecnologies de la comunicació: oportunitats i canvis», dins del cicle de conferències *De museu en museu*, organitzat per l'Institut de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, que va tenir lloc el 22 de març de 1999.

15. És per aquest motiu que ja s'està implantant el domini *museum*, exclusiu per aquelles entitats que segons l'ICOM responen a la seva definició de *museu*. Vegeu *Museum Domain Management Association* [en línia]. <<http://www.musedoma.museum>> [Consulta: 19 febrer 2002].

parlem del tipus *a*— relançarà el museu real que representi i l'afermarà en el seu territori urbà.

## 2.5. APUNTS PER A L'OPTIMITZACIÓ DELS MUSEUS

La millora dels museus de la ciutat, com a institució en certa manera educativa, passa per una revisió i una aplicació dels principis que assenyala Trilla (1999, p. 26), per potenciar la ciutat com a *contenedor* de recursos educatius —recordem que hem definit els museus com a *recursos educatius* que conté la ciutat—. D'alguna manera ja hem anat avançant aquests principis indirectament, però ara els assenyalarem d'una manera més sistemàtica i explícita:

*a) Multiplicació:* creació de nous museus, de museus de temàtiques diferents i per públics diferents.

*b) Rentilització:* utilització dels espais dels museus i dels coneixements que té el personal per organitzar un altre tipus d'activitats. Utilització d'altres espais per realitzar les exposicions o activitats relacionades amb el museu.

*c) Organització:* coordinació dels museus amb altres museus i equips culturals de la ciutat —escoles, instituts, biblioteques, arxius, teatre, etc.

*d) Evolució:* incentivació de noves formes museístiques, creació de museus virtuals, exportació d'experiències innovadores.

*e) Compensació:* captació de col·lectius tradicionalment aïllats de la cultura dels museus<sup>16</sup> per tal que s'acostin a ells, mitjançant la reducció o l'anul·lació de tarifes,<sup>17</sup> l'organització d'activitats adreçades a aquests col·lectius, o la implicació d'aquests en l'organització de les pròpies activitats.<sup>18</sup>

16. Hi ha estudis que demostren que les persones que visiten els museus són de major nivell educatiu i sociocultural que aquells que no ho fan (Screven, 1988, p. 44). També Trilla (1999, p. 29) ho assenyala, afirmant l'existència d'importants desequilibris en el que anomena *renda educativa per capita*. Això es troba molt lligat a un dels perills dels museus: que molts esdevenen reproductors de classes socials, precisament de les classes socials benestants i culturalment enteses com a superiors.

17. En aquest sentit, és interessant la iniciativa de molts museus d'establir un dia al mes en què es pot entrar gratuïtament. També, cal destacar la celebració del Dia mundial dels museus, fixat per l'ICOM el 18 de maig, data en què també s'obren les portes d'aquestes institucions gratuïtament.

18. A tall d'exemple, el Museu d'Història de Catalunya inclou una activitat dirigida a la gent gran que porta per nom *El museu no té edat: passeja't per la història*, i una altra, on la pròpia gent gran és la que esdevé protagonista, on explica les seves experiències relacionades amb moments històrics de rellevància —aquesta activitat s'anomena *Jo hi era!*.

La radicalització d'aquests cinc principis són els que ens porten a concebre la ciutat com a museu; neix així la idea de ciutat museu que desenvoluparem a continuació.

### 3. LA CIUTAT MUSEU

En aquest tercer apartat ens endinsem en el tema de la ciutat museu com a nova concepció de la ciutat i del propi museu, una concepció estretament lligada al tema de l'educació i la cultura.

#### 3.1. EL CONCEPTE DE *CIUTAT MUSEU*

La ciutat-museu neix com a maximització del potencial del museu enquadrat en els paràmetres de la nova museologia i del museu com a entitat educativa de la ciutat educadora: la ciutat museu és la creació d'un gran museu de temàtica diversa sobre història, sociologia, biologia, botànica, art, etc. —principi de multiplicació—; és la consideració d'amplis espais urbans com a *sales obertes* del gran museu —principi de reutilització i evolució; nou paradigma des de la museologia: passar de l'edifici al territori, i del sistema tancat al sistema obert i interactiu—, ja que la ciutat museu considera tot el patrimoni urbà com un tot interrelacionat —principi d'organització—; i s'obren les barreres per facilitar la participació de tothom en el gaudi cultural —principi de compensació, recerca de democràcia cultural i conscienciació.

La definició que estableix l'ICOM<sup>19</sup> de *museu* deixa entreveure que tampoc és tan agosarat parlar de ciutat museu, doncs una de les seves accepcions és la de «parajes y monumentos naturales, arqueológicos y etnográficos, los monumentos históricos y los sitios que tengan la naturaleza de museo por sus actividades de adquisición, conservación y comunicación».<sup>20</sup>

19. Internacional Council of Museums.

20. L'apartat *b* de l'article 3 dels Estatuts de l'ICOM, redactats a la XI Assemblea General de Copenhaguen de 1974. Reproduïm a continuació l'article complet:

Artículo 3: El museo es una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y de su entorno.

Artículo 4: El ICOM reconoce que responden a esta definición, además de los museos designados como tales:



El concepte, però, no és nou; altres autors ja l'han utilitzat molt abans. Ens remetem a una aproximació recent de la mà d'Alonso (1999b, p. 126), que utilitza el terme *ciutat museu* «cuando el valor patrimonial y la función de conservación [de los museos] se hacen extensibles a recintos urbanos amplios o totales». Tanmateix, afegeix que són «conjuntos monumentales, bienes urbanísticos, recintos antropológicos o históricos, etc., relevantes que se integran por méritos propios entre los bienes culturales de la Humanidad».<sup>21</sup>

Per nosaltres, la ciutat museu és aquella la ciutat que potenciaria aquests equipaments i béns urbanístics de valor cultural rellevant, no només pel seu valor històric o artístic, sinó també per la vàlua mediambiental, social, econòmica, etc., que tinguessin. Evidentment, el nostre concepte és molt més ampli que el presentat anteriorment ja que hi incloem no només les ciutats amb grans riqueses naturals o artístiques, sinó també totes les ciutats, perquè considerem que totes tenen el seu interès i el seu valor cultural, social, mediambiental, etc.

Quina seria, doncs, la diferència entre la ciutat educadora i la ciutat museu? Una diferència podria ser que quan parlem de ciutat educadora utilitzem sobretot la paraula *educació*, i quan parlem de ciutat museu, posem l'èmfasi en la paraula *cultura*. Però, de fet, són termes que, en essència, són equivalents o inseparables (Alfieri, 1995; Trilla, 1999).

Una altra diferència, més de pes, seria que, mentre que la ciutat educativa engloba tots els aspectes educatius o educadors inclosos a la ciutat o que n'emergeixen, la ciutat museu només fa referència a aquells aspectes *materials* que posseeix la ciutat: ens referim als edificis, els jardins, les estàtues, les fonts, els rellotges, els grafitis, els monuments, etc. Sí, és cert que també es parlarà de centres o institucions que serviran per afavorir el coneixement o la difusió d'aquests elements, però la qüestió és que seguiran enfocant-se cap a aquests materials o elements concrets.

---

a) Los institutos de conservación y galerías permanentes de exposición mantenidas por las Bibliotecas y Archivos.

b) Los parajes y monumentos naturales, arqueológicos y etnográficos, los monumentos históricos y los sitios que tengan la naturaleza de museo por sus actividades de adquisición, conservación y comunicación.

c) Las instituciones que presenten especímenes vivos, tales como jardines botánicos y zoológicos, acuarios, viveros, etc.

El 1983 es van afegir els punts següents:

d) Parques naturales.

e) Centros científicos y planetarios. (Alonso, 1999b, p. 31).

21. Alonso (1999b) nomena com a ciutats-museu espanyoles —entre d'altres— Salamanca, Ávila, Segòvia i Santiago de Compostel·la.

### 3.2. ANALOGIES ENTRE LA CIUTAT I EL MUSEU

Les semblances entre les ciutats i els museus són moltes, i això és el que ens ha permès ajuntar els dos termes en un de sol. Una ciutat ha de conservar-se —com els objectes que es guarden en un museu—, ha d'investigar i explotar els elements que posseeix, i ha de mostrar-los al públic de la manera més accessible possible, així com també ha d'innovar en les seves mostres i actualitzar allò que posseeix. Aquestes semblances tenen en comú tres horitzons essencials, que s'interrelacionen entre si: l'horitzó cronològic, l'espacial i el social.

#### 3.2.1. *L'horitzó cronològic*

Els museus, com ja hem comentat anteriorment, han de preservar i donar a conèixer els elements que configuren els aspectes rellevants del passat i el present. El mateix succeeix amb les ciutats, que també compten amb herències històriques i actuals que cal preservar i donar a conèixer a la comunitat. Com ens diu Gennari (1998, p. 15), la ciutat «cuenta mediante la historia de su diseño urbano la misma historia de los hombres que han habitado en ella». És a dir, que la naturalesa simbòlica de qualsevol ciutat parla per si mateixa dels seus orígens i les seves tradicions,<sup>22</sup> reflectint aspectes tant de la religió, l'art, l'economia, la política, etc., del passat i, també, del present. La ciutat és, doncs, com un llibre de pedra «que si sabemos leerlo nos permitirá conocer como ha evolucionado ese paisaje a lo largo de la historia, entendiendo ésta como un diálogo entre presente y pasado y como la ciencia de los hombres en el tiempo» (Tura, 2001, p. 9).

#### 3.2.2. *L'horitzó espacial*

Els límits espacials d'un museu, així com el de les ciutats, estan perfectament establerts físicament; però aquesta *delimitació* no ha d'esdevenir una *restricció*: els museus —i, per extensió, les ciutats— han de ser llocs oberts als territoris i

22. Les diferents formes que han adquirit les urbs al llarg del temps ens ho demostren: pels grecs i els romans, la ciutat girava entorn de l'àgora i el fòrum, respectivament; a l'edat mitjana, entorn de la simbolització del poder diví i temporal —esglésies i castells—, i al Renaixement es passà a una harmonia i regularitat simètrica dels carrers (Gennari, 1998). Però és cert, també, que esdevé difícil establir en quina mesura la ciutat contemporània és el resultat final de les ciutats que l'han precedit.

als ciutadans propers i llunyans, han d'estar coordinats i interrelacionats amb altres espais o equipaments, i han de donar-se a conèixer —Internet n'és una interessant via de difusió.

### 3.2.3. *L'horitzó social*

L'interès social ha estat el motor del sorgiment i el desenvolupament de les ciutats, i el motiu pel qual s'han creat els museus. Ciutats i museus són espais on tenen lloc riques interrelacions personals, socials<sup>23</sup> i culturals; poden constituir o interpretar-se com a llocs d'estudi i treball i, alhora, com a llocs d'oci.

Cal assenyalar que una de les funcions socials d'ambdós és la funció educadora o formadora. Els museus, com les ciutats, són espais on anar a aprendre, a qüestionar-se coses, a plantejar-se interrogants. Són espais on la pedagogia s'ha infiltrat —i amb força— per aportar uns preceptes educatius que els facin més atractius, didàctics i enriquidors. Gennari, en aquest sentit, assenyala aquesta funció, i la relaciona amb la funció de formar ciutadans: la ciutat «no es en realidad un simple estado físico. Provoca en el sujeto que vive en ella aquella “sensación de ciudad,” cuyos efectos pedagógicos se advierten en la formación del hombre *para* la ciudad» (Gennari, 1998, p. 20).

Per altra banda, l'experiència de visitar un museu o passejar i observar una ciutat es pot considerar una experiència d'alteritat (Iniesta, 1994; Calaf, 2000). Com diu M. Iniesta (1994, p. 174), «l'home “contempla” el medi que l'envolta com alteritat, com a realitat aliena, i d'aquesta alienació neix l'angoixa i el paisatge romàntics. Des d'aquest moment, també els paisatges poden esdevenir patrimoni». Per paisatges no s'entenen només els paisatges naturals, sinó també els paisatges urbans.

Aquesta alteritat ha de portar cap al respecte, tant dels elements que integren la ciutat com dels objectes que inclou un museu. Es tracta d'un principi subjacent a la interculturalitat: encara que el que hi hagi a la nostra ciutat —per exemple, una mesquita o l'escultura d'un buda— no correspongui a la nostra cultura actual o majoritària, s'ha d'aprendre a valorar-ho. Els grafitis de la ciutat, les obres d'art a les places, etc., tot s'ha de valorar i intentar comprendre, especialment quan té una dimensió històrica rellevant.

Tanmateix, parlem de respecte per tot allò que inclou la ciutat i el museu; però, aquest respecte no es troba en la línia del «no tocar». Ja hem comentat

23. De fet, la visita al museu s'ha de preveure com una *activitat de socialització*, que produeix i permet un marc de relacions —com passejar o caminar per una ciutat.

que, en el cas dels museus, s'estan potenciant les exposicions «tangibles» en el sentit literal de la paraula. Així doncs, les estàtues, les escultures, els edificis, els jardins, etc., de la ciutat haurien d'estar pensats per poder-se «utilitzar», per poder-se tocar, trepitjar, etc.; en definitiva, que els ciutadans puguin entrar en contacte amb els propis elements. Aquesta és precisament una de les propostes dels infants projectistes que treballen en el projecte «Jo i la meua ciutat», instigat per F. Tonucci (1997, p. 137). I, de fet, algunes escultures que conformen les ciutats ja estan pensades per això, i d'altres, encara que inicialment es projectessin com a elements d'exploració únicament visual, a la pràctica els ciutadans estan utilitzant altres medis més inquisitius (Calaf, 2000).<sup>24</sup>

### 3.3. ORIENTACIONS PER A LA POTENCIACIÓ DE LA CIUTAT MUSEU

En primer lloc, per potenciar la *ciutat museu com a agent d'educació*, cal elucidar el currículum ocult de la ciutat i proposar un currículum desitjable (Trilla, 1999, p. 30); això passa per seleccionar i promocionar diversos elements de la ciutat. En tot cas, sempre ens trobarem amb la dificultat cultural, social o antropològica de definir què és digne de ser vist, què és digne de mostrar, què és *digne d'ensenyar*.<sup>25</sup> Sempre existiran valoracions i revaloracions del paisatge urbà, que es traduiran en successives tendències d'intervenció a la ciutat.

Per altra banda, i en relació amb la *ciutat museu com a contingut educatiu*, convé seguir alguns dels criteris que també proposa Trilla (1999, p. 34) i que són els següents:

a) *Profunditat*: elaboració de materials —escrits o audiovisuals— i organització de rutes i itineraris —guiats o no—, per conèixer la ciutat museu.

b) *Globalitat*: dissenyar centres i serveis d'orientació, així com punts d'informació. L'oficina d'informació constitueix una veritable guia pedagògica de la ciutat i dels seus voltants. Els senyals de trànsit també són importants per a l'orientació dels habitants i la localització de determinats elements patrimonials importants de la ciutat. És curiós observar, però, que el ciutadà motoritzat té preferència ja que se li faciliten més indicacions de ruta que al ciutadà de peu

24. L'autora estableix una classificació de les escultures, segons com les «utilitzen» els ciutadans; la seva categorització inclou escultures agredides, escultures apropiades, escultures «fita», i escultures respectades (Calaf, 2000, p. 50-51).

25. Aquesta és una dificultat amb la qual ja es troben els museus, com ja hem comentat, donada la dificultat per establir criteris de selecció sobre allò que és valuós, ja que els valors van canviant amb el temps.

—en general, hi ha poques indicacions per a aquests darrers. Cal invertir-ne la tendència.

c) *Gènesi*: establir mesures per tal de fomentar que els ciutadans entrin en contacte amb els elements de la ciutat, que hi visquin una experiència directa o el més directa possible. En aquest sentit, és important el fet que vegin, visitin i avaluin per ells mateixos el patrimoni a l'abast, i no només que ho vegin en llibres, catàlegs o vídeos; fins i tot, diríem que no vegin allò que els guies i els mapes assenyalen, sinó que vagin també més enllà i facin els seus propis descobriments. Es tracta de donar, a tothom, aquesta possibilitat d'experiència directa, fet que implica reduir els inconvenients econòmics que suposa fer determinades visites i, també, eliminar o reduir les barreres arquitectòniques per tal que les persones amb dificultats de mobilitat puguin visitar qualsevol part o racó de la ciutat. Així mateix, pels invidents esdevé interessant la reproducció en miniatura de les obres arquitectòniques o escultòriques —al costat de les mateixes— amb breus indicacions en Braille.<sup>26</sup>

d) *Crítica i participació*: establir plataformes que facilitin i permetin la participació ciutadana i el canvi.<sup>27</sup> En aquest sentit, cal remarcar l'experiència de petits guies —infants— que mostren la ciutat als turistes (Tonucci, 1997, p. 140), fet que permet als propis infants implicar-se i conèixer amb més profunditat la seva ciutat —això està relacionat amb el principi de *gènesi*—. A més a més, des de la pedagogia s'ha demostrat que quan s'ensenya als altres és quan més s'aprèn: el saber es construeix comunicant-lo.

És interessant assenyalar també que actualment molts restaurants, hotels, botigues i oficines acullen exposicions temporals de pintures, escultures, etc. Sens dubte, això enriqueix la ciutat a tots els nivells i hi dóna cabuda a nous valors culturals, nous artistes, i fa realitat la participació en la cultura, no entesa com quelcom d'elit, sinó una cultura on tots puguin participar i aportar noves idees i noves obres —donar el pas cap a la *democràcia cultural* tan desitjada.

26. A la ciutat de València, per exemple, ja s'ha dut a terme aquesta idea.

27. En el projecte educatiu de Barcelona es posa especial èmfasi en el tema de la participació ciutadana i la identificació positiva entre la ciutadania i aquest patrimoni: «cal potenciar una identificació positiva entre la ciutadania i aquest patrimoni. Ara bé, aquesta identificació no pot ser fruit d'una actitud passiva, reverencial i allunyada del debat constant i la pluralitat de valoracions que genera la configuració de la ciutat. [...] Barcelona ha de distingir-se no solament per la capacitat de la ciutadania d'identificar-se amb el seu patrimoni històric i monumental, de fer-se'n responsable i de cuidar-lo, sinó, sobretot, pel fet de donar a aquesta identificació un caràcter obert a la pluralitat, sotmès a debat i respectuós amb la diversitat de sensibilitats i tradicions que configuren la ciutadania».

Resumint, podem dir que per potenciar la ciutat museu, el primer element important és aprendre a saber mirar la ciutat, saber-ne interpretar els seus elements arquitectònics i artístics, però no només des d'una òptica purament historicista, sinó també futurista, des de la perspectiva del ciutadà que observa com es creen les velles estructures i se'n modifiquen de noves. Cal considerar la ciutat com un sistema obert que intercanvia matèria i energia amb l'exterior; cal també, no només entendre el passat històric de la ciutat, «sino integrarlo en la dinámica actual y contemplar el funcionamiento, el núcleo urbano desde una óptica global que permite relacionar todos sus elementos constitutivos y flujos energéticos para comprender su presente y anticiparse a su posible evolución futura» (Tura, 2001, p. 7). L'experiència que expliquem en l'apartat següent, precisament, pretén això: entendre el passat, el present i pensar en el futur possible i desitjable.

#### 3.4. UNA EXPERIÈNCIA: EL PROGRAMA «VIVIR EN LAS CIUDADES HISTÓRICAS»

En aquest apartat, descrivim breument una experiència que recull algunes de les idees que apuntàvem per a la potenciació de les ciutats-museu. Es tracta del programa educatiu «Vivir en las ciudades históricas: pasado y presente para un futuro sostenible», que s'ha dut a terme a diverses ciutats considerades històriques<sup>28</sup> del territori espanyol, i que pretenia assolir els objectius següents:

- a) Reconèixer el valor patrimonial de les ciutats històriques i la problemàtica socioeconòmica de la seva conservació.
- b) Entendre el patrimoni com un recurs sostenible i un signe d'identitat i desenvolupament.
- c) Fomentar una actitud de ciutadania activa, receptiva, participativa i dialogant davant dels problemes de les ciutats històriques.

El programa, creat i impulsat per la fundació “La Caixa”, està dirigit a estudiants de secundària,<sup>29</sup> i té un enfocament completament interdisciplinari. A la primera fase, es potencien els aspectes següents:

28. Hem d'incidir, novament, que en el nostre plantejament de ciutat museu entraria qual-sevol ciutat, independentment de l'herència històrica visible que tingués.

29. En total, hi han participat vint-i-una ciutats —entre les quals, Girona i Tarragona—, que inclouen tres-cents seixanta-un centres educatius.

a) L'adquisició de tècniques i procediments d'observació dels elements de la ciutat.

b) L'obtenció d'informació a partir de la selecció de materials i d'entrevistes a experts, familiars, veïns i ciutadans —fet que ha implicat a la ciutadania en general en els projectes.

c) La utilització d'instruments per obtenir dades científiques i objectives.

La segona fase consisteix en l'exposició pública d'un projecte i un debat final a la ciutat, amb la implicació d'estaments polítics, experts i ciutadans. Aquest debat ha de girar entorn d'uns temes o d'uns dilemes comuns a les ciutats històriques, com ara la restauració de monuments, la rehabilitació de vivendes, l'accessibilitat per als vianants, els equipaments culturals o la rendibilització del patrimoni.

Els resultats de l'experiència s'han valorat molt positivament per l'entusiasme i la vàlua mostrades per l'alumnat;<sup>30</sup> també, pels aprenentatges adquirits respecte a la ciutat per part de l'alumnat i el professorat, i per la responsabilitat adquirida vers la potenciació i la conservació del patrimoni. El programa ha permès «darles la organización intelectual y los instrumentos críticos necesarios para comprender el entorno en el que han de vivir y desarrollarse física y psicológicamente» (Tura, 2001, p. 15). Aquesta experiència, per la implicació d'estudiants i altres ciutadans en qüestions relacionades amb la millora de les ciutats —qüestions delegades tradicionalment només a experts i polítics—, presenta moltes similituds amb les iniciatives del projecte de F. Tonucci «Ciutat dels infants». Tanmateix, és una experiència que s'acosta al nostre plantejament de defensa i potenciació de les ciutats museu.

Els temes treballats al programa «Vivir en las ciudades históricas» són de màxim interès i actualitat; fins i tot, en l'àmbit europeu hi ha una acció clau dins

30. E. Pol i M. Asensio, al monogràfic «Vivir en las ciudades históricas» de la revista *Iber* (núm. 27, p. 67-87), seleccionen algunes de les notícies de premsa que recolliren la proposta final presentada pels alumnes als experts i els polítics locals: «Cara a cara. Argumento contra argumento. De frente, con fundamentos y sin miedo. Esa era la actitud de los diez alumnos que han presentado las ideas que han elaborado en el programa «Vivir en las ciudades históricas». Algunos realizaron su intervención con aplomo y vehemencia como quien dejó mudos a los cinco componentes de la mesa de expertos y autoridades cuando concluyó que poner cartelitos con información cultural en las marquesinas no sería tan caro. Nadie respondió» (*Diario de Alcalá*). «Los jóvenes entraron sin miedo en cuestiones tan espinosas como la peatonización o la conservación del patrimonio. En muchas de sus propuestas, unánimemente alabadas por el sector de los mayores, los chicos mostraron una sorprendente radicalidad» (*El Mundo*). «El futuro del patrimonio de Burgos fue analizado ayer, de manera amena y distendida, por los alumnos de secundaria de diez institutos de la ciudad. Los alumnos no defraudaron y se mostraron en todo momento dispuestos a ser escuchados [...], reclamaron respuestas firmes de los políticos» (*Diario de Burgos*).

del V Programa Marc —grup de projectes sobre energia, medi ambient i desenvolupament sostenible—, que rep el nom de *The City of Tomorrow and Culture Heritage*. Els objectius d'aquesta acció són donar suport a un desenvolupament econòmic sostenible i competitiu, que millori la gestió de les ciutats i que integri polítiques de planificació, i ajudar a salvaguardar i a millorar la qualitat de la vida i la identitat cultural dels ciutadans europeus.<sup>31</sup> Veiem, doncs, que la nostra preocupació pel desenvolupament de la ciutat museu és una preocupació que es potencia des de la vessant d'educació formal i des de les grans polítiques comunitàries.

#### 4. LA VALIDESA D'UN TERME (CIUTAT MUSEU) I EL FUTUR D'UNA INSTITUCIÓ (ELS MUSEUS)

En aquest últim apartat, només ens queda reflexionar sobre les dues qüestions que planteja el títol de l'article: si ha valgut la pena incidir en un nou enfocament de la ciutat educadora, anomenant-la *ciutat museu*, i reflexionar sobre el futur dels museus com a institucions culturals de rellevància.

Evidentment, la ciutat actual s'acosta més al concepte de *ciutat consum*, que al de *ciutat educadora* o *ciutat museu*. Però, les teories sempre han d'anar més enllà de la realitat i plantegen les formes que el present ha d'adoptar per arribar a un futur «ideal». Per això ens interessava remarcar el terme *ciutat museu* per sobre del de *ciutat educadora*, perquè creiem que estableix un interessant equilibri entre la conservació, el dinamisme i l'actualització, i perquè parla d'investigar i difondre, i no només d'educar. Amb aquest plantejament no volem desacreditar la lògica de la ciutat educadora, però sí, com dèiem al principi, plantejar-nos què passaria si canviéssim el discurs i utilitzéssim aquest terme en comptes de l'altre. Com hem vist, a la pràctica, no suposa grans canvis —de fet, hem utilitzat instruments d'anàlisi teòrica pensats per aplicar-se a la ciutat educadora—, però sí significatius matisos.

31. Les accions específiques es dirigeixen cap a quatre àmbits o focus: «sustainable city planning and rational resource management», «protection, conservation and enhancement of European cultural heritage», «development and demonstration of technologies for safe, economic, clean, effective and sustainable preservation, recovery, renovation construction, dismantling and demolition of the built environment, in particular for large groups of buildings» i «comparative assessment and cost effective implementation of strategies for sustainable transport systems in an urban environment». Aquests àmbits han estat extrets de la pàgina web *Recerca de la Comissió Europea sobre el V Programa Marc* [en línia]. <[http://www.cordis.lu/eesd/src/proj\\_env.htm](http://www.cordis.lu/eesd/src/proj_env.htm)> [Consulta: 19 febrer 2002].



En aquesta línia, ens interessa anotar l'opinió de Gennari (1998, p. 34), indicant que la ciutat «capaz de proteger su propio centro histórico y conservar los bienes ambientales y culturales heredados de su historia, proporcionada en la composición del itinerario de una experiencia humana de formación, hábil en el equilibrio logrado entre sus distintas funciones para que ninguna prevalezca sobre las restantes posee también, con toda certeza, los rasgos semánticos que permiten volver a hablar de *ciudad educativa*.» Així, doncs, segons aquest autor, només les ciutats que tenen en compte el passat pensant en el futur, poden ser, en realitat, ciutats educatives. Una ciutat preocupada únicament per les qüestions de poder i diners és una ciutat que ha perdut la tensió humanística. En definitiva, que només aquelles que hem definit com a ciutats museu tenen la possibilitat d'esdevenir ciutats educatives.

En relació amb el futur dels museus, cal remarcar dues idees que ja han anat sortint. En primer lloc, assenyalar la cada vegada major dissolubilitat entre el museu i els altres equipaments culturals que, fins i tot, poden acollir exposicions organitzades pel personal del museu amb els fons d'aquest; s'està, doncs, descentralitzant la ubicació de les exposicions, utilitzant els espais —i, fins i tot, els coneixements— d'altres institucions culturals. En definitiva, cada vegada més els museus esdevenen i han d'esdevenir centres de dinamització cultural, econòmica i turística<sup>32</sup> de la seva comunitat, i per facilitar-ho, res millor que treballar conjuntament per compartir espais i sabers.

Derivada d'aquesta idea, n'assenyalem una altra: la possible existència d'un paral·lelisme entre l'evolució dels museus i altres institucions de les ciutats. Si aquests primers evolucionen cap a formes més difuses, formes menys restringides a un edifici i un temps, el mateix passarà —i, de fet, està passant— amb altres instàncies de tipus sociocultural. Potser, en pocs anys, ja no tindrà sentit parlar de museus, biblioteques, hemeroteques, arxius, etc., ja que podrien acabar annexionant-se en centres de cultura que adquiririen funcions cada cop més diversificades. Amb això no afirmem que desapareixeran les institucions de caire especialitzat, però sí que les no tan específiques, les petites biblioteques i museus, potser s'acabaran unificant.

Deixem de banda el possible futur del museu i parem-nos un moment a reflexionar sobre la seva tasca educativa i la de la ciutat museu. En la defensa i tractament d'ambdós —museu i ciutat museu—, ens hem trobat dificultats i problemàtiques comunes que cal analitzar a fons. En aquest apartat, només en

32. L'ICOM, ja l'any 2000, va proposar una Carta de principis sobre museus i turisme cultural, <[http://www.icom.org/tourism\\_spa.html](http://www.icom.org/tourism_spa.html)> [Consulta: 20 febrer 2002], en què es posa èmfasi en l'ètica de conservació i en el necessari equilibri econòmic.

volem destacar una, que fa referència als extrems absurds als quals pot arribar la «pedagogització» de tot. Hem parlat amb insistència de la necessitat d'una sèrie de condicions que han de reunir els museus per tal d'ajustar-se als nous motlles de la museologia, uns motlles que s'ajusten cada cop més als discursos educatius i didàctics. Tanmateix, hem remarcat la importància que les ciutats museu també intervinguin en el discurs pedagògic i formatiu. Podem concloure que tot és «pedagogitzable», però, és convenient abocar un raig pedagògic sobre totes les coses, sobre totes les institucions, sobre tots els espais?

Imaginem-nos una ciutat on els bitllets de metro ens informessin de les lleis i els decrets, els quadres d'una casa tinguessin una etiqueta on es fes una petita bibliografia de l'autor de l'obra, la roba portés una descripció detallada del procés d'elaboració i tint, i les talles s'escriuissin en números i lletres; que hi haguessin hologrames a casa per poder observar i conèixer tots els músculs del cos humà, que tots els aparells i les coses de la casa estiguessin etiquetades amb el seu nom en diversos idiomes, etc. Això seria una ciutat educativa, o una casa educativa *en extrem*, pretesament educativa —o patèticament educativa.

Aquest no és el lloc adequat per tractar a fons la temàtica de la «pedagogització» i, en relació amb aquesta, la temàtica del model informal d'aprenentatge; però, sí que hem d'apuntar una idea rellevant que hi està relacionada: es tracta que considerem important que l'individu tingui *experiències directes* dels productes culturals —experiències en què es posa directament en contacte amb les realitzacions culturals— i *experiències mediatitzades*, que facilitin l'adquisició de certs aprenentatges gràcies a un ajut o una orientació (Trilla, 1999). No és positiu, ni viable ni convenient convertir totes les experiències directes en mediatitzades, és a dir, «pedagogitzades». Les teràpies pedagògiques no són sempre aconsellables.<sup>33</sup>

Ja per finalitzar, només volem remarcar que quan parlem de museu i de ciutat museu, no només posem l'èmfasi en un passat —llunyà o proper—, sinó que si a vegades donem un cop d'ull cap al darrere és per enfocar bé el present i el futur. Ens hem de moure en la lògica, no només de la nostàlgia i la por de la pèrdua del passat, sinó en la preocupació pel present i el futur. No pensar en el passat és, com s'ha repetit molts cops, deixar morir de fred les generacions futures. En aquest sentit, recuperem el sentit polític de la «ciutat prestada» de Catalina de Siena (segle XIV) per aplicar-lo al camp social, antropològic i històric; la ciutat prestada del present, que ha d'ésser lliurada al futur. També, recuperem

33. Aquesta idea enllaça amb les idees de l'italià Tonucci (1997), quan advoca per tal que hi hagi espais «deixats» a les ciutats, és a dir, espais que no hagin estat batejats per una errònia «pedagogia lúdica per a l'infant».

la idea de Tonucci (1997, p. 47) sobre el dret que tenen els infants al present, i no només al futur; això es pot extrapolar a totes les generacions, que tenen dret a viure un bon present, tenint en compte el futur, però sense viure *per al* futur.<sup>34</sup> Ens hauríem de quedar amb la imatge d'una persona que condueix un cotxe i que, alhora que mira endavant —el present, o un futur molt proper—, també fa cops d'ull al retrovisor —que reflexa el passat— i apel·la a la intel·ligència, a la imaginació i a la creativitat idear o imaginar com serà el futur més llunyà, aquest futur que materialment no es pot visualitzar perquè el limbe no deixa veure més enllà.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- ALFIERI, F. «Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles». A: ALFIERI, F. [et al.]. *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, (1995) p. 172-187.
- ALONSO FERNÁNDEZ, L. *Introducción a la nueva museología*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- *Museología y museografía*. Barcelona: Ediciones Serbal, 1999.
- BELMONTE, J. A. [et al.]. «El Museo de la Ciencia y el Cosmos de Tenerife». A: *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, núm. 26 (2000), p. 41-44. [Monogràfic *Museos de ciencia*]
- CALAF, R. «Alteridad, apropiación de la ciudad y discurso ideológico: los casos de Barcelona y Gijón». A: MOREU, A. C.; VILANOU, C. (ed.). *L'altre, un referent de la pedagogia estètica*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, p. 47-65.
- COLOM, A. J. «La pedagogia urbana, marc conceptual de la ciutat educadora». A: COLOM, A. J. [et al.]. *La ciutat educadora. The educating City*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990, p. 110-123.
- «Educación ambiental y la conservación del patrimonio». A: SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel, 1998, p. 127-150.
- CHECA, M.; ROJO, J. A. «Les rutes del Barcelonata. Valors i didàctica de la ciutat». A: *Butlletí Senderi*, núm. 8 (2001), [en línia]. <<http://www.senderi.org/butlleti8/experi1.htm>> [Consulta: 9 abril 2001]
- *Debats de museologia*. Girona. Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 1998.
- GARCÍA BLANCO, A. *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988.
- GENNARI, M. *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder, 1998.

34. Un cop més, hem de donar la raó a Tonucci (1997), quan defensa que la mesura dels infants serveix com a mesura per a tothom.

- HOOPER-GREENHILL, E. *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea, 1998.
- INIESTA, M. *Els gabinets del món: Antropologia, museus i museologies*. Lleida: Pagès Editors, 1994.
- MOLES, A.; LEFÈVRE, C. «El paisatge urbà com a font de coneixement». A: COLOM, A. J. [et al.]. *La ciutat educadora. The educating City*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990, p. 305-327.
- PASTOR HOMS, M. I. «La educación en el museo: un enfoque intercultural». A: *Pedagogía Social*, núm. 3 (1999), p. 115-124.
- *Pensar la ciutat desde la educación. Documento del seminario Proyecto educativo de ciudad. Curso 1997-1998*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999.
- POL, E. [et al.]. «Vivir en las ciudades históricas». A: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 27. [Monogràfic]
- PRATS, C. «Museus, consum cultural i educació». A: PRATS, C. [et al.]. *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Vol. I, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1999, p. 119-149, 2 v.
- PROSHANSKY, H. M.; GOTTLIEB, N. M. «El punt de vista de la psicologia ambiental sobre l'aprenentatge del medi urbà». A: COLOM, A. J. [et al.], *La ciutat educadora. The educating City*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990, p. 99-110.
- SCREVEN, C. G. «Exposicions educatives per a visitants sense guia». A: SCREVEN, C. G. [et al.]. *La investigació de l'educador de museus. La investigación del educador de museos*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1988.
- SERRAT, N. «Museos virtuales como recursos para el área de ciencias sociales». A: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 27 (2001), p. 105-112. [Monogràfic]
- SUREDA, J. «Programes, mitjans i recursos didàctics en l'entorn urbà». A: COLOM, A. J. [et al.]. *La ciutat educadora. The educating City*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990, p. 235-244.
- TALBOYS, G. K. *Museum Educator's Handbook*. Hampshire: Gower, 2000.
- *Temps d'Educació*, núm. 13 (1995): *A l'Entorn de l'educació i el medi. Elements per a l'obertura del concepte d'educació ambiental*, p. 7-139. [Monogràfic]
- *Temps d'Educació*, núm. 19 (1998): *Arquitectura i educació*, p. 7-64. [Monogràfic]
- TONUCCI, F. *La ciutat dels infants*. Barcelona: Barcanova, 1997.
- TRILLA, J. «Un marc teòric: la idea de la ciutat educadora». A: *Ciutats que eduquen i que s'eduquen*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999, p. 11-51.
- TURA, M. «El paisaje urbano de la ciudad histórica o la historia del paisaje de la ciudad». A: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 27, (2001) p. 7-16. [Monogràfic]

## 6. BIBLIOGRAFIA DE RECURSOS ELECTRÒNICS

- Asociación Española de Museólogos* [en línia]. <<http://www.museologia.net>> [Consulta: 25 gener 2002]
- Community Research & Development Information Service (CORDIS)* [en línia]. <<http://www.cordis.lu>> [Consulta: 20 febrer 2002]
- European Commission Research: Fifth Framework Programme* [en línia]. <[http://www.europa.eu.int/comm/research/fp5/fp5-intro\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/research/fp5/fp5-intro_en.html)> [Consulta: 30 gener 2002]
- Infomatiu Museus* [en línia]. <<http://www.cultura.gencat.es/museus/informatiu.htm>> [Consulta: 4 febrer 2002]
- International Council of Museums (ICOM)* [en línia]. <<http://www.icom.org>> [Consulta: 19 febrer 2002]
- Museum Domain Management Association* [en línia] <<http://www.musedoma.museum>> [Consulta: 19 febrer 2002]
- Virtual Library museums pages* [en línia]. <<http://www.icom.org/vlmp>> [Consulta: 19 febrer 2002]



# PSICOPEDAGOGIA A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DIA A DIA

## UN NOU PERFIL PROFESSIONAL

**Maria-Eulàlia Palau del Pulgar**  
*Professora d'ensenyament secundari*  
*Psicopedagoga*

### 1. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA PER A TOTHOM. FONAMENTS LEGALS

El dret a l'educació és un mandat constitucional que la LODE (1985) regulà tant en els centres de titularitat pública com privada, i establí els principis bàsics del nostre sistema educatiu; posteriorment, la LOGSE (1990) l'ha organitzat i ha estès l'educació obligatòria des dels sis fins als setze anys.

L'ampliació de l'educació bàsica per a tots els ciutadans és una conquesta de la nostra societat desenvolupada que legisla per donar major formació als joves abans que entrin a formar part de la població activa. En el marc europeu, es pretén facilitar a tots els ciutadans l'adquisició d'aprenentatges capacitadors per arribar al treball amb la màxima preparació i qualificació.

La figura del professor de psicologia i pedagogia entra en l'àmbit de l'educació amb la implantació de la secundària obligatòria, les funcions es van delimitant sobre la marxa i, fins i tot, es fan passos endavant i endarrere pel que fa a competències i a encàrrecs que l'Administració li adjudica. En el marc de les competències en matèria d'educació que té Catalunya, les resolucions del Departament d'Ensenyament són, en moltes ocasions, confuses i estan a mercè de pressions de col·lectius de professors d'altres àrees. Es té la sensació com si *junt amb el paquet de nois i noies* que haurien abandonat el sistema en arribar als catorze anys, si no s'hagués imposat la reforma educativa, *es regali a l'institut d'ensenyament públic un professor perquè se'n cuidi*.

## 2. COM VIUEN ALGUNS ALUMNES L'OBLIGATORIETAT. MALESTAR A LES AULES

L'allargament de l'escolaritat obligatòria —incloent-hi aquesta etapa adolescent que és el període de catorze anys a setze anys— es viu, per alguns alumnes, com un càstig, una condemna a romandre dos anys més sota la imposició, la rutina i l'exigència del centre escolar. Es pregunten per què han d'estar al centre escolar quan no els interessa gairebé res més que el contacte amb altres nois i noies de la seva edat. Se senten coartats i vigilats i, com que estan plens de vitalitat, mostren el seu malestar.

Malgrat les campanyes publicitàries, televisives o per correu, fetes des de les administracions, algunes famílies tampoc han entès què signifiquen els canvis en el sistema educatiu, la necessitat de graduació en l'educació secundària per accedir a qualsevol altre ensenyament reglat, la diferència entre l'ensenyament reglat i el no reglat, i la cada dia més necessària capacitació i qualificació per entrar al món del treball. Algunes famílies que es veuen desbordades per la potència natural dels adolescents, i més quan la falta de referents familiars i socials els ha fet forts i incontrolables, troben en el centre de secundària obligatòria una nova forma de guarderia.

Alguns alumnes i les seves famílies tenen la creença de la *graduació automàtica*, potsar arrelada al fet de la promoció automàtica que considera que, pel sol fet de romandre a l'ensenyament reglat obligatori dos anys o tres anys més a partir dels catorze anys, se'ls ha de donar el graduat d'educació secundària.

En aquestes condicions, sembla que tots plegats estem en una presó d'alta seguretat en lloc de participar d'un àmbit d'aprenentatge i convivència. Tant alumnes com professors tenim, alguna vegada, la sensació d'estar complint condemna.

## 3. LA SOCIALITZACIÓ PRIMÀRIA MAL RESOLTA

La socialització primària, com a procés de pas de l'individu biològic a la persona social a través de la transmissió i l'aprenentatge de la cultura de la nostra societat, és necessària per construir un *nosaltres*. La socialització es fa en els grups primaris de pertinença, sobretot en la família, que és el primer context socialitzant, però també a l'escola, com a grup primari. És, segons els hàbits adquirits i consolidats a la infància i a l'adolescència, que els joves i els adults esdevindran autònoms. A cada lloc cal saber i tenir un comportament adequat i adient per



poder participar com a membre actiu amb maneres d'actuar, pensar o sentir, normes i valors adients.

La responsabilitat del fracàs de l'ensenyament secundari, que com a professionals patim i com a ciutadans sabem, no està només en la institució escolar. Ens cal no angoixar-nos tot i que hem d'acceptar la nostra part de responsabilitat en la solució del problema. Hi ha diversitat d'agents educadors que participen en el modelatge dels infants i els adolescents a la nostra societat avui i aquí: la família, els mitjans de comunicació de masses, els polítics que presenten conductes adequades o incorrectes, la indústria cultural, la publicitat, els patrons de normalitat i moda en l'entorn immediat, etc.

Cal no oblidar, per no desanimar-nos, la diferents formes i la potència de modelatge dels diferents agents d'educació, comunicació i cultura: la família, l'escola, els mitjans de comunicació, el lleure, la publicitat i el consum. La família i l'institut no juguem amb la facilitat dels mitjans de comunicació de masses (MCM); nosaltres els demanem treball actiu, atenció, constància, silenci, parlar només quan els preguntin, estar-se quietes, fer deures a casa, etc.; en canvi, la televisió no demana cap esforç, només ofereix entreteniment i omple el temps. Cal, però, que siguem conscients que nosaltres, professors, els podem oferir allò que mai oferiran els MCM, podem estar propers, conèixer-los com són, confiar en ells, valorar-los, recolzar els seus esforços i els petits èxits, etc.

A vegades, els alumnes i potser també alguns pares invoquen la llibertat per justificar conductes injustificables, intenten intimidar-nos i ens diuen que vivim en una democràcia i que cadascú pot fer allò que vulgui. No ens deixem acovardir. La democràcia és *llibertat* i *pluralitat* social, i *responsabilitat* en el bé comú per al ciutadà adult; però, l'infant i l'adolescent per arribar a ser lliures necessiten *coherència*, *seguretat* i *unitat* d'acció educadora, no els podem deixar fer el que volen, perquè encara no saben què els convé.

#### 4. ALGUNS PERFILS D'ALUMNES ALS CENTRES D'ENSENYAMENT SECUNDARI

Actualment, en els centres d'ensenyament secundari hi ha un gran nombre d'alumnes que no ens fan pas la feina fàcil, però potser per això ens pot ser engrescadora. A les nostres aules, als patis, al gimnàs, als passadissos, als lavabos, als laboratoris, a la cantina, etc., hi ha alumnes molt diferents, nous perfils que uns quants anys enrere no hauríem trobat junts, ni alguns d'ells estarien en un centre escolar.

Hi ha nois i noies *desatesos*, silenciosos, esporuguits, que no han adquirit

habilitats instrumentals i tenen una baixa autoestima, perquè tota la vida s'han sentit sobrats tant a la família com a l'escola i a la societat. Es tracta d'alumnes que no fan nosa, no criden l'atenció, passen desapercebuts; fins i tot, són treballadors, fan deures i entreguen tots els treballs que els manen, encara que no entenguin res, escriuen les preguntes i copien llargs paràgrafs de l'enciclopèdia, però no saben què escriuen.

També, hi ha nois i noies massa *protegits*, que ho han tingut tot abans d'hora sense tenir-ne necessitat i no valoren res. No són autònoms, però si que són mandrosos i rebels. Els ho han fet tot i saben fer ben poc, però no suporten la frustració d'haver d'aprendre, de fer ells sols amb autonomia i responsabilitat. Essent ben normals, els adults que els han envoltat, els han fet deficientes i ara fer per si mateixos els és doblement difícil.

Són adolescents *transgressors* i tirans amb els companys, amb els professors i amb els propis pares, tot i que aquests —els pares— són els seus defensors. En aquest grup, hi ha els agressors —*bullies*— que es mouen per un abús de poder i un desig d'intimidat i dominar altres companys, que són les seves víctimes habituals. Intimidem, vexem, posen malnoms, fan comentaris racistes, etc. La violència que exerceixen vers les seves víctimes pot ser verbal, física o indirecta —no agredeixen directament, sinó que indueixen a altres a fer-ho.

Hi ha adolescents *endurits* per la vida, abandonats, maltractats físicament o moralment, que no han rebut afecte ni carícies adequadament i que imposen la seva llei. Sobreviuen com poden, planten cara, desafien.

Alumnes que no paren quiets, que tothom anomena *hiperactius*, que tenen manca d'habilitats socials, que acumulen fracassos; es tracta de nois i noies, dels quals es dona més informació negativa. Tothom n'està tip i se'ls ho diu obertament; acumulen un gran nombre de fracassos, perquè encara que es proposin fer les coses ben fetes, els en surten moltes de malament, no saben planificar ni preveuen les conseqüències de les seves actuacions. En algunes ocasions, es mostren fatxendes per tapar la imatge pejorativa de si mateixos que han interioritzat a partir dels missatges dels adults més propers: professors, pares...

Hi ha nois i noies de *ritme lent* d'aprenentatge, que necessiten molta dedicació i un ambient arrecerat per tirar endavant i aprendre. Per aquest grup d'alumnes, més que per altres, caldria un ambient general que afavorís les condicions per fixar l'atenció, escoltar, comprovar i memoritzar. No són deficientes, però poden semblar-ho.

Són alumnes, ells i elles, que no somriuen, estan tristos, deprimits, amb ansietat, veuen el món de color negre, senten impulsos de suïcidi. Altres van a l'institut sense menjar, potser per desestructuració familiar o desordre, però altres a causa d'una anorèxia latent o manifesta. Certament, resoldre aquests pro-

bles no és la nostra funció, però no es pot negar que hi són i que també incideixen en la tasca escolar.

Hi ha nois i noies provinents d'altres indrets del planeta, alguns del món àrab, amb una diferent concepció del valor i el paper de les dones i els homes, amb una diferent vivència del fet religiós; d'altres, de cultures d'orient amb molts anys de civilització, però força desconeguda per nosaltres; d'altres, amb una llengua germana de la nostra, però apresada en el context de pobresa de l'Amèrica llatina, amb una cultura ben diferent encara que expressada amb paraules que semblen familiars; uns altres que han vingut amb les seves famílies fugint de la guerra... Aquestes realitats són molt noves a la nostra societat i, a conseqüència, ens trobem sense protocols d'actuació com a professionals.

Els nois i les noies que estan *motivats* per aprendre, però, han de suportar companys distorsionadors que els priven del seu dret a l'educació. Són nois i noies amb bona capacitat d'aprenentatge que podrien donar molt, interessar-se, fruir del coneixement; però, en un ambient on fins i tot està mal vist treballar o estudiar, no fan gairebé res, no volen sentir-se dir *empollons* i es conformen a fer molt per sota de les seves possibilitats, malmetent les seves capacitats i, potser, els seus talents.

## 5. EN AQUESTA SITUACIÓ, QUÈ S'ESPERA DEL PSICOPEDAGOG?

La diversitat és un fet, però la manera com es pot atendre és un tempteig. Certament, hi ha a la nostra terra algunes intuïcions de professors constants que han generat experiències concretes; també, hi ha bibliografia de línies de treball al Regne Unit allà on van inventar la *comprehensive school* —tots junts a l'escola obligatòria—; però, tot i això, a cada centre i a cada curs ens seguim preguntant què fer i com fer-ho?

Els professors convençuts ho passen força malament i els professors funcionaris «passen» de tot allò que porti problemes i, per extensió, «passen» dels alumnes amb dificultats. Aleshores, els uns demanen al psicopedagog què poden fer per tal què els alumnes aprenguin; els altres esperen que el psicopedagog s'endugui tots els nois conflictius com si es tractés dels ratolins d'Hamelin.

Alguns professors demanen al psicopedagog que diagnostiqui i redueixi a un quocient d'intel·ligència (QI) els resultats d'unes proves d'intel·ligència fortament marcades de continguts acadèmics, a partir de les quals es diu si un alumne o un altre és normal o *borderline*. Cal notar que quan es demana aquesta intervenció ja es parteix del prejudici que l'alumne no és normal i se'n demana la confirmació; mai s'espera ni s'accepta la refutació de la creença.

Si es tracta d'un alumne que molesta, que crea problemes de disciplina, que planta cara a l'aula, aleshores es demana la col·laboració del psicopedagog per tal que faci un informe que permeti derivar-lo a una unitat d'escolarització externa (UEE) o, per dir-ho més clarament, «per treure'ns-el de sobre»; en aquest cas, l'informe ha de donar a entendre que hi ha transtors greus de la personalitat que atempten contra la comunitat escolar.

Si ens trobem amb un adolescent que ve d'una família que no se'n preocupa massa, la feina que se'ns demana és parlar amb els pares i «els hem de cantar la cartilla»; cal que els diguem tot allò que han de fer, normalment per controlar-lo de ben a prop, llegir cada dia els missatges de l'agenda escolar i castigar-lo.

Altres professors, que fan molt convençudament la seva tasca de tutoria i que estan molt preocupats pels nois i les noies que tenen al seu càrrec, demanen que atenguem i, fins i tot, que fem teràpia amb alumnes amb símptomes d'anorèxia, de falta d'acceptació de la seva identitat sexual, d'ansietat, etc.

## 6. CAL CREAR CULTURA SOBRE NOUS CONCEPTES: RESILIÈNCIA, INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES...

Tenir alumnes provinents de famílies monoparentals, que pateixen malalties psíquiques, que viuen amb un avi, en famílies desestructurades, en situació d'atur, alcoholòiques, maltractadores, etc., no és pas nou. Ja F. Truffeaud —per citar algun nom— se'n va fer ressò a la pel·lícula *Les 400 coups* (1959) i, darreument, Acheró Mañas a *El bola* (2000) ho torna a fer present. Ens hem de convèncer i encomanar, als altres professors, la seguretat que aquests alumnes no han d'estar predestinats a ser delinqüents. Una infància infeliç no determina la vida si hi ha noves oportunitats, i l'institut o l'escola pot ser una gran oportunitat.

Els infants i els adolescents que han estat víctimes de situacions traumàtiques poden esdevenir resilents —poden construir una vida positiva malgrat les circumstàncies dificultoses— si troben adults motivats i formats que els ajudin a teixir vincles afectius sans i segurs, generadors de resiliència. Per convertir-se en persones resistents al sofriment, els nostres alumnes han de trobar adults —fora de la seva família— que els proposin una guia de creixement, una altra manera de vincle que els permeti refer el camí anterior en cas de fractura i que els resulti saludable.

Els psicopedagogs, i els professors en general, ens podem oferir com adults significatius, amb una representació social, i podem permetre als adolescents transformar les seves experiències vitals negatives, la seva mala fortuna, en relacions

de creixement. Cal proposar-los noves guies de desenvolupament, una acceptació incondicional, una imatge positiva de si mateixos, un clima d'humor on poder créixer. Quants més gestos i més espais d'acollida proporcionem, menys càstigs, menys centres de menors i menys presons faran falta.

Un altre camp sobre el qual falta coneixement entre el professorat és el que es refereix a les teories sobre la intel·ligència. S'ha d'abandonar, d'una vegada per totes, la idea que la intel·ligència es medeix amb els tests. La ciència ha avançat prou per poder afirmar que hi ha diversos tipus de intel·ligència i que no estan supeditats uns als altres jeràrquicament. H. Gardner proposà a *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (1983) l'existència de set intel·ligències: la lingüística, la logicomatemàtica, la musical, l'espacial, la cinestèsicocorporal, la interpersonal i la intrapersonal; actualment, en proposa una més: la intel·ligència naturalista, i obre les portes a les espirituals existencials.

Aquestes intel·ligències no es puntuen tenint en compte proves normalitzades, que estan basades en respostes breus que es poden corregir per ordinador. Les intel·ligències múltiples (IM) s'han d'utilitzar com un mitjà per fomentar, als estudiants, el gust per la qualitat en els diversos treballs. Aquesta teoria ha d'estimular els ensenyants a ser imaginatius en la selecció dels seus currículums, en la presa de decisions sobre la manera de mostrar els continguts, i en l'establiment de mètodes diferents d'avaluació que permetin copsar els coneixements conceptuals i procedimentals que han adquirit els alumnes.

S'ha de tendir a un tipus d'ensenyament totalment contrari al model uniforme. És errònia la creença que totes les persones han de rebre un mateix tracte, han d'estudiar les mateixes matèries, amb els mateixos mètodes i s'han d'avaluar de la mateixa manera. Un ensenyament uniforme es basa en la suposició que totes les persones són iguals i, sens dubte, és evident que els alumnes no s'assemblen i tenen mentalitats, personalitats i temperaments diferents.

En l'essència de la tasca del psicopedagog es troba engrescar els companys professors per elaborar un tipus d'ensenyament configurat des de la consciència de la individualitat de cada professor i adreçat a *alumnes acceptats com a individus diferents*, proposant-los pràctiques que serveixin per diferents tipus de mentalitats.

El psicopedagog és un professor especialista, però cal que tingui i mantingui una àmplia cultura de base globalista; no és de lletres ni de ciències, s'interessa per tot i aprèn de tothom, no pretén donar lliçons a ningú, només vol entendre a tothom i encomanar maneres d'ensenyar que estimulin els diferents estils cognitius dels alumnes. També, és interessant tenir experiència en altres nivells o àrees de l'ensenyament obligatori; això permet conèixer des de dins els dubtes que té un professor i permet oferir seguretat no des dels llibres sinó des de

la pròpia experiència repensada, avaluada i valorada, des de la teoria del processos d'aprenentatge i la conducta humana.

## 7. SI PLOREM PERQUÈ HEM PERDUT EL SOL, LES LLÀGRIMES NO ENS DEIXARAN VEURE LES ESTRELLES

Abans hem citat de passada els mitjans enlluernadors i la facilitat amb què es presenten els MCM pels nostres alumnes adolescents. Des del centre escolar demanem uns valors moltes vegades oposats: el treball, la constància, l'atenció, l'esforç, etc.

No podem permetre que uns nois sense motivació per aprendre siguin un llast pels seus companys. D'altra banda, tampoc podem «aparcar a la cuneta» els alumnes que tenen dificultats. No podem fer veure que aquells que mostren comportaments disruptius no hi són perquè, si ho aguantem tot passivament, esdevenen un model per molts altres adolescents que —pel moment evolutiu— aprenen més del grup d'iguals que dels professors. Cal cercar els protocols pedagògics que facilitin una educació personalitzada, que *faci avançar tots* els alumnes.

No ens podem deixar arrossegar pel desànim; si s'ha creat un nou perfil de professor de secundària que és especialista en psicopedagogia, se'ns està donant la possibilitat de *ser creatius, d'imaginar maneres d'exercir aquesta funció* que siguin autorealitzadores i, a la vegada, útils per la comunitat educativa.

Un dels reptes que se'ns presenta és oferir el centre escolar com un espai de socialització, contacte, comunicació, creixement i identificació per a nois i noies sota la mirada adulta del professor, un espai d'experiències compartides entre iguals i de comunicació interpersonal. Hem d'oferir als alumnes un espai i una organització que els permetin i els facilitin les relacions d'ensenyament-aprenentatge amb eficiència i eficàcia.

Un altre repte, al qual cal donar resposta, és portar a terme la funció de dinamització cultural i animació personal tant important com l'estrictament acadèmica que tenim com a centre educatiu. Si sabem emmarcar l'educació escolar en la comunicació i en la cultura, partirem dels continguts que ens ofereix la cultura de masses i farem que esdevinguin coneixement personal. No podem parlar de currículum escolar sense atendre la vida i el currículum vital; és, en aquestes coordenades, on podem incidir en la motivació dels alumnes.

S'ha d'intervenir a partir de la capacitat de l'alumne, de les seves experiències i el seu món de significació. El món de significació dels adolescents i els joves està clarament marcat pel grup d'iguals, pels MCM, per la publicitat, per la moda. Ens cal *exercir la funció de mediació* entre els alumnes i els continguts de

comunicació de masses, a través d'un doble procés o circuit d'elaboració: el racional i l'emocional.

Com a psicopedagogs, podem oferir idees, materials, recursos d'utilització a l'aula, als companys professors que els utilitzaran com una nova forma d'educació: l'*Educació ComunicActiva*, que activa la comunicació de masses que caracteritza la nostra societat i la nostra cultura, i permet fer-ne un motiu d'aprenentatge. Cal ajudar els adolescents a superar la reproducció estereotipada a què els condueix la comunicació de masses i que els porta a repetir allò que els mostren des de la petita pantalla, des del cinema de consum, des dels anuncis de marques, per arribar a la creació personalitzada a partir d'un procés.

## 8. LES NECESSITATS PLANTEJADES. LA RESPOSTA QUE POT DONAR EL PSICOPEDAGOG

Entre les necessitats que es palesen en un centre educatiu de secundària obligatòria i a les quals el psicopedagog pot ajudar a resoldre, destaquen les següents plantejades com a preguntes:

- a) Què fer davant el desànim dels professors entregats?
- b) Com actuar en els desordres, amb la falta de disciplina?
- c) Com arribar als pares desbordats o que abandonen les seves responsabilitats?
- d) Com ajudar els alumnes amb baixa autoestima?
- e) Com atendre els alumnes en situació de risc social i evitar la mala influència als companys?
- f) Com evitar les situacions de *bullying* —maltractadors i víctimes— entre iguals?
- g) Què fer amb els nois i les noies que estan a punt de complir els setze anys i vénen a passar l'estona a l'institut o a l'escola?

En alguns instituts, per extensió de la tasca del professor de pedagogia terapèutica, el psicopedagog s'ha de cuidar sobretot dels nois i les noies d'educació especial i, potser, fer classes de reforç del que s'anomenen *matèries instrumentals*; una pràctica d'aquests darrers cursos en alguns centres de secundària ha estat encomanar al professor de psicologia i pedagogia l'educació especial del segon cicle de l'ESO. S'ha d'afirmar que aquesta no és la nostra feina i hem de reivindicar la nostra funció que serà més útil per professors i alumnes, i més autorealitzadora per nosaltres.

*Cal dissenyar protocols d'intervenció pedagògica per una atenció personalitzada*, a partir del coneixement de les necessitats i les capacitats dels nois i les noies, col·laborant amb la resta de professors en la concreció del currículum individualitzat, oferir-los materials, recursos i estratègies.

*Conèixer les capacitats i les necessitats dels alumnes* no vol dir fer psicometria, vol dir establir temps per observar conductes, veure alumnes en una situació real, no clínica, observar-los discretament en els patis, aprofitar les guàrdies per escoltar, prendre nota, interessar-se, etc.

*Donar suport als professors* que s'interessen pels alumnes, aquells que cerquen solucions, que preparen materials, que fracassen malgrat el seu esforç, que es desanimen, etc. Sempre, i més en aquestes situacions, cal escoltar-los, cal col·laborar amb ells, cal donar suggeriments, cal possibilitar intercanvis d'experiències i materials, cal fer contactes i cal atendre els alumnes que els fan patir i fer-los devolució de resultats. És necessari ressaltar la importància de les coses que aquests professors fan bé, aquelles actuacions que milloren la qualitat de la relació humana amb els alumnes i entre els alumnes. Cal que reforcem l'autoestima dels professors. Ens cal vetllar per introduir en les relacions amb els professors i entre els professors moments d'humor i distensió.

En relació amb les situacions d'indisciplina dels alumnes, cal que el psicopedagog suggereixi mesures reparadores que portin l'infractor a prendre consciència de la conducta que ha tingut i les conseqüències negatives per si mateix i la comunitat. Per això, cal estar atent i *oferir solucions imaginatives* a l'equip directiu, a la comissió de convivència o al professorat que ha de prendre decisions. Si un alumne diu expressions grolleres i ofensives a un professor, evidentment és un fet que no se li pot permetre, però la solució no és una expulsió.

La majoria de les vegades l'alumne pensa que no ha dit res, perquè està tan acostumat a no controlar-se, a no pensar el que diu, a repetir aquelles conductes que els companys li riuen, que no sap què ha dit, ni quina importància té. Sense perdre el to, cal fer que l'alumne s'adoni de les repercussions de les seves paraules o conductes i mostrar-li quines conseqüències tindria en el món del treball o en una discoteca. S'ha de partir d'un model d'intervenció cognitiuconductual, que no vol dir fer un sermó sinó interès, paciència i confiança en la seva capacitat de canvi.

Quan el que se'ns demana és la *intervenció professional amb els pares* que han abandonat les seves funcions o que estan desbordats, cal atendre'ls, moltes vegades amb el tutor del noi o la noia, o amb el professor implicat, però cal procurar no ser massa persones a la reunió. Lògicament, la primera reacció d'un pare o una mare és estar a la defensiva; els pares han de poder copsar que no



som adversaris, que el que ens mou «tant a ells com a nosaltres» és l'interès que tenim pel seu fill, per la seva felicitat i el seu desenvolupament. Cal que els pares copsin el nostre interès i la nostra confiança. Un pare que se senti culpabilitzat per les nostres paraules serà incapaç de col·laborar; ha de poder percebre que ens adonem del seu sofriment i ha d'entendre què li demanem que faci concretament. Només, li demanarem una cosa o potser dues, i que les pugui fer. Quan observem alguna millora, per petita que sigui, cal fer-li-ho saber, el reforçarem. Quan, en el transcurs d'una conversa, manifesti actuacions del seu fer de pare que considerem conductes vàlides, les reforçarem verbalitzant allò que està bé i valorant-ne les coses positives; cal que li puguem suggerir actuacions concretes que li permetin millorar l'estil educatiu i obtenir gratificacions.

En relació amb el *dèficit d'autoestima* de molts alumnes, cal donar pautes als professors de com tractar-lo des de la seva tasca docent, cal ressaltar aquelles conductes, frases, etc., que, en el transcurs d'una classe, afavoreixin que els alumnes millorin el seu autoconcepte, ajudin a millorar l'estil atribucional, facilitin l'adquisició d'autocontrol, creïn un clima de seguretat, ensenyin habilitats per solucionar problemes, ofereixin un reforç positiu, potenciïn les experiències positives, etc.

Quan descobrim, ja sigui a partir de les confidències d'altres alumnes o per intuïcions dels professors, que hi ha *alumnes en situació de risc* sense atendre, és important actuar amb rapidesa i prudència alhora. Ens cal assumir la nostra responsabilitat i, d'acord amb el Pla Integral de Suport a la Infància i a l'Adolescència de Catalunya, del novembre de 2001, donar-ho conèixer al servei corresponent que pugui establir les mesures reparadores.

Simultàniament, des del nostre àmbit educatiu, podem potenciar l'establiment de relacions de resiliència, donant pautes de com intervenir al professor a qui l'alumne tingui més confiança i vetllant pel seu dret a la intimitat, és a dir, actuant amb absoluta confidencialitat. Hem de procurar que les relacions dins del centre educatiu siguin el màxim normalitzades i normalitzadores; per això, vetllarem perquè els serveis socials bàsics no utilitzin el centre escolar per fer la seva intervenció. L'adolescent és molt sensible pel que fa a l'opinió dels iguals i li dol molt rebre un tracte que el diferenciï del grup d'adolescents del que es vol sentir participant amb tot dret. Si considerem que la situació és greu i les actuacions es retarden, potser caldrà arribar al servei d'urgència de la Direcció General d'Atenció al Menor, o a la Fiscalia de Menors. Així, caldrà valorar en cada ocasió sense exageracions ni omissions.

A vegades, seran les situacions de *violència entre iguals*, les que demanaran la nostra intervenció directa o indirecta, atenent la víctima o elaborant un pla d'actuació que es realitzi dins la tutoria. En ocasions, són els professors matei-

xos els qui detecten que hi ha algun alumne que mostra conductes maltractadores —posa malnoms, ridiculitza, intimida, agredeix físicament o psíquicament, etc.— vers alguns companys més dèbils, d'altres ètnies, etc. A vegades són els pares que van al centre i exposen la situació del seu fill que no vol assistir a l'institut, que presenta símptomes de somatització, malsons, se sent refusat, té conductes regressives, té marques de cops i dona excuses, etc.

Cal abordar la qüestió estratègicament; es pot començar per la presa de consciència del propi grup d'alumnes i després es valora com estan les aliances. Des de la tutoria, es poden abordar tècniques concretes per analitzar casos d'agressió i violència; entrenar tècniques d'habilitats socials i tècniques d'aprenentatge de valors. Aquest tipus de problemes necessiten una intervenció concreta i estructurada, i cal oferir ajuda al tutor i canviar el Pla d'Acció Tutorial si és necessari, considerant que és més important aquest fet que allò que en el centre ens havíem proposat al començar el curs.

Un altre front d'intervenció del psicopedagog és l'atenció dels *alumnes que compleixen els setze anys i que no fan res*; és a dir, aquells que no obtindran la graduació. Amb aquest col·lectiu, cal projectar un pla personalitzat de transició al treball. Si s'està atent a les dates de naixement d'aquests nois i noies, es poden acompanyar en un procés de presa de decisions a partir del coneixement de si mateixos, del mercat de treball local o comarcal, de les ofertes de la formació ocupacional (FO), dels programes de garantia social (PGS). Si estem atents a les ofertes que estan a l'abast, podem encaminar alumnes que si els deixem a l'institut fins que acabi el curs abandonaran sense cap orientació i aniran al món del treball sense la mínima qualificació, o romandran al centre fins a repetir per mandra de treballar.

Hi ha col·lectius, com les noies magribines de nova incorporació a Catalunya, que, de cara a facilitar-los l'adquisició dels drets humans bàsics —com l'autonomia de la dona—, és més correcte facilitar-los la incorporació a un curs de FO o a un PGS que fer esforços perquè el pare o els germans els deixin un curs més a l'ensenyament. Si un curs més a l'institut no els permet adquirir coneixements que els donin la graduació, donar-los la possibilitat de capacitar-se per a un ofici és contribuir a la seva possibilitat d'autonomia.

El psicopedagog *ha d'oferir els crèdits variables tipificats* a l'annex i de l'ordre del 3 de juny de 1996 d'organització i d'avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria; el crèdit *Tècniques i hàbits d'estudi* —crèdit de reforç—, assignat a l'àmbit de llengua i literatura; el de *Recerca de feina* —crèdit d'ampliació—, assignat a l'àmbit de llengües estrangeres; i el de *Entrada al món del treball* —crèdit d'ampliació— i el de *Comerç i serveis* —crèdit d'orientació—, assignats a l'àmbit de ciències socials. És ben palès que aquests crèdits

són específics de l'especialista de psicologia i pedagogia. No es pot pensar de reforçar hàbits i tècniques d'estudi si no és des de l'òptica científica de la diferència d'estils cognitius, dels processos psicològics bàsics, dels processos mentals de classificació, emmagatzament. El mateix es pot dir dels crèdits referents a la primera inserció al món del treball, cal preparar l'adolescent per entrar a sector productiu des de l'autoconeixement, els processos de presa de decisions...

Un camp de treball molt interessant, a què hem de dedicar moltes hores de l'horari no lectiu que contempla la normativa, és el de l'*orientació personal, professional i acadèmica*, sobretot dels alumnes que estan en l'últim curs de l'educació secundària obligatòria. Si bé l'orientació també està en les funcions del tutor, l'hem d'ajudar sistemàticament, atenent els alumnes de manera individual per donar-los informació basada en les seves expectatives sobre el treball, els punts forts i els punts dèbils en els aprenentatges acadèmics, les capacitats personals, els interessos extraescolars, els valors en el treball i el suport familiar.

Quan el psicopedagog hagi obtingut la informació directament per poder observar l'estil de treball, la comprensió i la seguretat personal, farà l'orientació de l'alumne. Després, s'han de donar al tutor les dades que li puguin facilitar la seva feina. Els tutors agraeixen aquest tipus d'informació si se'ls dóna per escrit, amb simplicitat; hi ha ocasions que l'entrevista d'orientació de l'alumne dóna molt bon resultat si es fa amb el tutor. No cal dir que no es pot fer amb tots els alumnes a causa de la manca de temps; però, en ocasions concretes, amb alumnes insegurs que tenen confiança amb el tutor, aquest tipus d'entrevista és interessant.

## 9. EL PSICOPEDAGOG CÒMPLICE DELS ALUMNES. COMPRENDRE I EXIGIR

L'experiència demostra que, quan a un alumne de segon cicle d'educació secundària se li adjudica un crèdit variable que imparteix el psicopedagog, no és gens estrany sentir a dir «m'ha tocat el crèdit dels bojos». En un primer moment, hi ha un cert refús a triar o a acceptar sense queixa una matèria de l'àmbit de les ciències del comportament humà. És evident que qualsevol professió, el títol de la qual comenci amb *psique*, té molts números perquè s'associï a problemes mentals.

La realitat, també, moltes vegades comprovada, és que els nois i les noies que tracten amb el professor o la professora de psicopedagogia, en grup o individualment, troben un adult significatiu i tenen la percepció que els comprèn i els accepta, els ajuda i els dóna suport i, a la vegada, els exigeix amb autoritat; manifesten que els dóna seguretat i el consideren un confident. És, aleshores,

quan el professor els mou des de la confiança i la complicitat, i raonen —cognitivat—, fet que els porta a canviar de conducta, si cal. No es tracta de substituir el pare o la mare —amb més sort o menys ja en tenen—, i tampoc es tracta de fer una mena de direcció espiritual.

Crida l'atenció constatar com els alumnes considerats amb necessitats educatives especials i també els que ens sembla que no en tenen, busquen el psicopedagog per resoldre dubtes, pensar en el futur, explicar inseguretats, parlar de situacions personals o familiars que els fan patir, projectar, etc. La condició perquè es doni aquesta situació és ser un adult de referència, que va més enllà de la tasca purament acadèmica; que escolta els alumnes i els demana responsabilitat alhora que els tracta amb respecte i confiança. Busquen la persona prosocial, interessada pel benestar comú, que parteix de la realitat tal com és, que els encomana interès, els dóna informacions i seguretat, i potencia la pròpia capacitat i autoria de les seves decisions.

## 10. L'ESPAI DEL PSICOPEDAGOG. AULA DE PORTES OBERTES

Cal que l'espai on habitualment treballa el psicopedagog amb grups d'alumnes sigui un espai obert, del que es pugui entrar i sortir respectant el treball dels altres, però que permeti que professors i alumnes vegin com es treballa. Un dels motius de fer això és que els alumnes que hi assisteixin no se sentin marginats, etiquetats, formant part d'un gueto. S'hauria de procurar que els nois i les noies amb necessitats educatives especials no se sentin condemnats, sinó envejats.

És important recordar com l'adolescent viu negativament el ser diferent del grup d'iguals i no es pot fer un raonament paternalista, «mira quant fem per a tu»; han de sentir que allò que fan els gratifica i els serveix per la vida. Si als catorze anys no dominen la lectura, l'escriptura i el càlcul, no cal que fem més reforç, això són pràctiques d'escola primària i l'adolescent, encara que tingui dificultats emocionalment, és un adolescent i cal tractar-lo com a tal.

Si l'espai on treballa el psicopedagog amb alumnes és un espai accessible als companys professors, pot esdevenir un aparador i fer la funció de modelatge i estímul, ja que permet mostrar maneres diferents de treball globalitzat o transversal, que es poden exportar a l'aula ordinària. Una aula motivadora, amb plànols, fotografies d'alumnes treballant i fruïnt en el seu treball, visites, edificis importants de la ciutat, etc. Cal que es vegi una aula amb caliu, però no de parvulari. Repeteixo, els adolescents fugen de sentir-se tractats com infants.

## 11. ALGUNES REALITZACIONS

Uns alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge fa temps que tenen, curs rere curs, uns iguals o semblants quaderns de matemàtiques. N'estan ben avorrits. Si el que ens proposem és que trobin utilitat a les matemàtiques, al càlcul, a la solució de problemes, cal proposar-los unes activitats més semblants a la vida adulta. Per exemple, podem utilitzar uns catàlegs d'un comerç de mobles per muntar, els desmaneguem i posem alguns fulls amb fotografies de mobles, mides i preus de cada element en unes fundes de plàstic. A partir d'aquestes informacions han de fer a escala el plànol de l'habitació que han de moblar; els facilitem paper mil·limetrat. També, especifiquem quins tipus d'armaris, llits, prestatgeries, etc. volen i els demanem que facin dos pressupostos, un amb mobles més senzills i un altre, de més qualitat.

Aquesta activitat els engresca i s'aconsegueixen els objectius curriculars que es pretenien: aprendre a amidar, a repartir espais, a dividir, a fer dibuix geomètric, a treballar a escala, a comptar rajoles i obtenir longituds, a fer servir la calculadora, a treballar net i polit, etc.; tot això els servirà per la futura vida laboral.

També, vam proposar construir un tauler de parxís i d'oca per l'anvers. Cadascú havia de dibuixar amb precisió totes les caselles del recorregut, acolorir-les i incorporar dissenys creatius a les cases de cada color. No podeu imaginar com van treballar d'interessats, venien fora d'hores i quan sortien de l'institut passaven per mostrar-ho als seus companys. El dibuix fet sobre paper de qualitat es va muntar sobre un tauler de fusta plegable per una junta de tela. Es van fer una gran quantitat d'aprenentatges: l'amidament, la fragmentació d'una peça industrial per al millor aprofitament, el cost total i el preu de les peces, la invenció de noves caselles en l'itinerari de l'oca, etc.

## 12. CONSIDERACIONS FINALS

S'ha optat per fer una presentació, des de l'experiència com a psicopedagoga en un institut d'ensenyament secundari, d'aquest perfil professional que hem d'anar construint entre les necessitats que es presenten i el coneixement que aporta la investigació científica i l'estudi aprofundit. El perfil professional del psicopedagog correspon a un teoricopràctic. Cal una sòlida fonamentació per explicar determinats comportaments i superar la imprecisió en què es valora els alumnes com a bons i com a dolents, quan es diu que l'alumne que no se'n surt s'ha d'esforçar més, quan se sentència que sense un canvi d'actitud no es

pot millorar. D'altra banda, cal intuïció i creativitat per dissenyar propostes pedagògiques integradores d'aprenentatges de diferents àrees del coneixement i que parteixin d'una realitat propera als alumnes. Els adolescents poden haver perdut per una determinada manera d'aprendre, però poden aprendre d'altres maneres i aquí entra en joc l'habilitat del docent.

Possiblement, hi ha professors a qui no es va donar l'oportuna formació en psicologia i pedagogia, però són professionals i intel·lectuals de cultura, i poden actualitzar i completar la seva formació al costat del psicopedagog. Aquest aporta fonamentació teòrica, explica de manera consistent les conductes dels alumnes i genera una dinàmica creativa per dissenyar noves formes d'intervenció —relació educativa, intervenció en conflictes, elaboració d'activitats d'aprenentatge, etc.

A la bibliografia, s'hi inclouen aquelles obres la temàtica de les quals ja s'ha fet referència i altres que encara que no explicitades constitueixen la base teòrica del plantejament exposat. Una profusió de citacions hagués privilegiat la imatge teòrica enfront de la pràctica i no semblava el més convenient tenint en compte la dubtosa valoració que es fa de la psicopedagogia. En una segona part, podríem tipificar les funcions del psicopedagog i les prioritats de la seva acció en un centre d'educació secundària.

### 13. BIBLIOGRAFIA

- BERMÚDEZ, M. P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- BRENNAN, W. K. (1985). *El currículum para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- (2001). *La violencia en las aulas: Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CYRULNIK, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DIAZ ARNAL, I. (1990). *La inadaptación personal (Cómo surge, que formas adopta. Estrategias para combatirla)*. Madrid: Escuela Española.
- EISNER, E. W. (1982). *Procesos cognitivos y currículum: Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- GARANDERIE, A. (1982). *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*. Barcelona: Barcanova.
- (1987). *Comprendre i imaginar: Els gestos mentals i la seva aplicació*. Barcelona: Barcanova.

- GARDNER, H. (1991). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría de la práctica*. Barcelona: Paidós.
- (1999). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. (1986). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata, SA.
- MÉNDEZ, F. X. (1998). *El niño que no sonríe: Estrategias para superar la tristeza y la depresión infantil*. Madrid: Pirámide.
- TEIXIDÓ, M. (1993). *Educació i comunicació: Escola ComunicActiva*. Barcelona: CEAC.
- VANISTENDAEL, S. (1999). *La resiliència o el realisme de l'esperança: Ferit, però no vençut*. Barcelona: Claret.





TEMPS DE MEMÒRIA



# JOAN BENEJAM VIVES (1846-1922): UN MESTRE MENORQUÍ A L'AVANTGUARDA PEDAGÒGICA

Isabel Vilafranca i Manguán

El discurs històric legitima la seva existència si es reprenen els moments socials i els supòsits del pensament més rellevants per justificar el present a través del passat. En el cas de l'educació, molts han estat els discursos liberals traïts pels somnis imperialistes conservadors de marcada voluntat adoctrinant. A aquests projectes renovadors silenciats, ens hi hem de dedicar amb més èmfasi perquè constitueixen un renaixement de la memòria liberal i progressista de l'esdeveniment pedagògic.

Potser un dels autors que representa aquesta avantguarda és Joan Benejam Vives, un mestre menorquí del segle XIX. La seva innovadora pràctica, emparada per un pensament regeneracionista d'arrels republicanes, trobà molts contraris i enemics d'origen més conservador. Possiblement, la seva pedagogia liberal, derivada d'una antropologia panenteïsta, i el tarannà progressista l'han dut a l'oblit. Fet i fet, per nosaltres resta, doncs, el repte d'estudiar-lo i donar-lo a conèixer. I, en aquesta finalitat, s'encamina el present article que vol retre un homenatge públic a aquest indòmit mestre.

## 1. DADES PER UNA BIOGRAFIA

Joan Benejam Vives nasqué a Ciutadella de Menorca el 27 de maig de 1846. Primogènit del matrimoni de Joan Benejam Mesquida i Maria Vives Pou, va ser al mateix temps el primer nét d'ambdues famílies. Son pare era mariner, professió que l'obligava a absentar-se llargues temporades de casa. La mare no gaudia de gaire salut; per això, les ties paternes, solteres, tingueren cura del petit Joan durant la seva infantesa.

Joan Benejam va assistir a l'escola pública, dirigida per Josep Moll, on va restar fins als setze anys. Segons tots els indicis, era un alumne notable, una notabilitat que també es manifestà en la Congregació de Sant Lluís Gonzaga,<sup>1</sup> en què possiblement completà la seva educació religiosa. Sembla que van ser els sacerdots d'aquesta congregació els que recomanaren i encoratjaren la família de Benejam perquè ell sortís a estudiar.

Fet i fet, en finir l'etapa escolar de primària, li oferiren la possibilitat de traslladar-se a Barcelona per cursar estudis a fi d'obtenir el títol de mestre elemental. Gràcies a l'ajut econòmic de les seves ties,<sup>2</sup> que treballaven per la família Vigo, Joan pogué gaudir d'aquesta possibilitat. El setembre de 1862, quan tenia setze anys i amb un permís del rector de la Universitat de Barcelona que el dispensava de la manca d'edat,<sup>3</sup> s'embarcà rumb a la ciutat comtal. Durant els quatre anys d'estudis, va viure a casa de Nicolau Flórez Maurant,<sup>4</sup> un amic de son pare. Aquest personatge, a qui el mateix Benejam qualifica de *progressista furibund*, va posar al seu abast lectures de caràcter sindicalista i progressista i, a més, el va introduir en cercles d'associacionisme obrer.

Podem afirmar, doncs, que Joan Benejam formà el seu esperit liberal i regeneracionista fora de l'Escola normal. No per això descuidà la finalitat del seu trasllat a Barcelona i, encara que no cursà la carrera amb gaire entusiasme, ni un curs per any, n'obtingué el títol el juliol de 1866, després d'examinar-se de la revalida.

1. La Congregació de Sant Lluís Gonzaga era una organització de joves que depenia de la parròquia de Sant Francesc, fundada pel prevere Tomàs Rullán el 21 de gener de 1860, i que tenia per finalitat «la millor educació moral, social i religiosa de la joventut». Vegeu les *Actes Eclesiàstiques de la Sta. Església Catedral de Menorca*, corresponents al bisbat de Mateu Jaume Galán (1858-1875), p. 18.

2. La seva família paterna estava al servei de la família Vigo i vivia en una de les dependències de la mansió d'aquesta hisendada família, a la plaça des Born.

3. Entre els fulls de l'expedient acadèmic de Benejam, s'ha trobat una carta signada per qui aleshores era rector de la Universitat de Barcelona, que diu el següent: «En vista d'una instància del D. Joan Benejam i Vives en sol·licitud de dispensa de falta d'edat per poder inscriure's en la matrícula de l'Escola normal pel proper curs 1862-1863, i no faltant-li a l'interessat un any per a l'edat que el reglament preveu, fent ús de la facultat que em concedeix la Reial Ordre del 27 de juliol, he acordat concedir la pretensió del recurrent. Us ho comunico per al vostre coneixement i efectes conseqüents. Déu us guard. Barcelona, 27 de juliol de 1862. El Rector Víctor Avina. Sr. Director de l'Escola normal en aquesta província».

4. Nicolau Flórez Maurant era amic del pare, procedent de Ciutadella, que vivia al carrer Montsió, número 3, de Barcelona, segons informa l'expedient acadèmic. Benejam s'allotjà a casa seva durant els anys dels seus estudis universitaris. Aquest home signava les matricules dels cursos universitaris com a fiador de Joan Benejam. Suposem que aquesta figura de fiador devia ser la de tutor o preceptor, pel fet que el nostre biografiat era menor d'edat.

El contrast entre Ciutadella i Barcelona no es va escapar a la perspicàcia d'aquell jove inquiet. La societat ciutadellenca on havia nascut era ancestral, com la descriu molt bé a la seva obra *Ciutadella veia*. Hi convivien, dintre les muralles, l'aristocràcia, la clerecia i el poble senzill, aquest últim al servei dels poderosos. L'economia era bàsicament agrícola. Els terratinents administraven els seus llocs —unitats de divisió del camp menorquí—, i la gent senzilla conreava i collia allò que el camp produïa o bé exercien oficis de poc rendiment. L'economia ciutadellenca no mostrà els signes de la modernització fins que, a mitjan segle XIX, després d'arribar-hi Jeroni Cabrisas, s'hi va iniciar la indústria manufacturera del calçat. Posteriorment, Pere Cortès en racionalitzà la fabricació i començà l'expansió d'una empresa que ha estat, durant molts anys, un pilar fonamental de l'economia menorquina. A Maó, l'obertura de la Industrial Maonesa (1856) i la Farinera Maonesa (1859) són les primeres manifestacions de l'eclosió industrial pròpia del segle XIX i, com a tal, dels inicis del capitalisme.

Barcelona ja era aleshores una ciutat moderna. La seva economia, de fort caràcter industrial s'orientava vers els camins del neocapitalisme. Es reunien les primeres organitzacions d'obers i començaven a tenir ressò els primers forcejaments entre les corporacions sindicalistes i els col·lectius d'industrials. Era la Barcelona que es preparava per al modernisme, la Barcelona dels moviments obrers que es disposava a viure la Primera Internacional Obrera.

Així, Benejam tingué l'oportunitat de contrastar mentalitats i adaptar-se a la posterior industrialització de l'economia insular. Fou, precisament, en aquesta època catalana que van veure la llum les primeres publicacions del jove mestre, apòstol de l'emancipació dels treballadors a través de l'educació i del desarelament de la ignorància. Els seus primers escrits denunciaven els mals que, segons el seu punt de vista, la societat patia. Més endavant va escriure el següent:

Quando el pueblo conozca lo que vale la instrucción, lo que moraliza la enseñanza, lo que alcanzan los conocimientos asociados a la profesión de un arte, aunque este arte sea humilde, huirá de los focos de perdurable contagio donde el espíritu se enerva y el corazón se degrada con hábitos tan indignos como groseros. Un pueblo instruido es siempre un pueblo honrado, a menos que el instinto de perversidad o de codicia anonade la facultad de sentir, que entonces la instrucción desempeña las mismas funciones de una arma terrible en manos del homicida.<sup>5</sup>

5. Joan BENEJAM, *El pueblo ilustrado: Teorías al alcance de todos*, Ciutadella, Impremta i llibreria de Salvador Fàbregas, 1979. Aquest paràgraf correspon al pròleg titulat «A las clases obreras de mi país. Despertad».

Possiblement, la seva estada a Barcelona fou més transcendent del que s'ha considerat fins ara. Podem suposar, amb prou certesa, que l'interès per les classes populars, per l'educació dels obrers, va néixer a Barcelona. La sensibilitat i la preocupació pels més desfavorits va ser, durant tota la seva vida, la font d'inspiració que el mogué a lluitar per la democratització de l'educació. Tots aquests aprenentatges tingueren com a marc la ciutat comtal i, com a escenari d'aplicació, Ciutadella.

L'oportunitat de debutar com a mestre, a Blanes, poble de la Costa Brava gironina, no va ser desaprovechada pel jove mestre, qui, en el transcurs de la seva vida —tret d'una breu estada a Cuba— no s'allunyà mai de les ribes banyades per la Mediterrània.

Suposem que la invitació a treballar al poble esmentat vingué del mateix director del Col·legi Blanenc, Felip Comas.<sup>6</sup> No feia gaires anys que l'escola s'havia inaugurat, i el mateix director s'havia encarregat de contractar-ne la plantilla de professors que en formaren el claustre. Al menorquí, li encomanaren l'ensenyament primari del centre.

L'estada de Benejam a Blanes, encara que breu, no va passar inadvertida als ulls dels blanencs, com demostren les publicacions que sobre ell aparegueren, després de la seva mort, en el diari local *Recull*.<sup>7</sup> Més enllà de la seva tasca educativa, tot sembla indicar que els autòctons se'n recordaven d'ell per haver fundat un setmanari, *El Blandense*, el primer periòdic publicat a la vila. S'hi editaven poesies i articles d'interès general, i urgia les autoritats locals, amb nombroses peticions, entre aquestes, la d'instal·lar una biblioteca per fomentar les inquietuds culturals.

La Setembrina<sup>8</sup> esclatà quan encara era mestre a Blanes i li va ser oferta l'oportunitat d'establir-se definitivament a Menorca, com a mestre d'escola pública. No dubtà gens de tornar a l'enyorada terra natal. Però, la plaça va ser concedida a Joan Lluís Oliver,<sup>9</sup> pare de l'il·lustre Miquel dels Sants Oliver. Davant

6. P. B., «Carta sobre Benejam», a *Revista de Menorca*, Maó, Ateneu Científic, Literari i Artístic, 1922, p. 185-186. És possible que aquesta carta, signada per les inicials P. B., fos de Pasqual Boada, un dels empresaris més importants de Blanes, procedent d'una tradició d'industrials.

7. Després de la seva mort, en aquesta petita publicació, *Recull*, diari local, hi aparegueren cartes sobre el mestre, una signada per Joaquim Ruyra, un famós literat de llengua catalana que deia que va ser alumne seu.

8. La Setembrina va ser una insurrecció popular esdevinguda a Cadis, que enderrocà la monarquia d'Isabel II. Començaren sis anys d'absència de la monarquia borbònica, amb alguna breu etapa republicana: la Primera República Espanyola.

9. Segons documents de la Regidoria d'Instrucció Pública de l'Ajuntament de Ciutadella, D. Josep Moll va renunciar el juliol de 1869 al seu càrrec de mestre nacional de l'escola pública infantil de Ciutadella. En fou successor Joan Lluís Oliver, qui s'hi va incorporar a l'inici del curs escolar de 1869-1870.

la fallida, va obrir la seva pròpia escola a Ciutadella que, per analogia amb el model blanenc, anomenà Col·legi Ciutadellenc.<sup>10</sup> El deler d'exercir degudament a la terra natal el va moure a innovar els mètodes educatius. Indagà un mètode que inclogués tots els infants en la dinàmica de la classe i, com a recurs educatiu global, optà per les obres teatrals, no tan sols per l'aprenentatge dels alumnes, sinó també per interessar els pares en l'educació dels seus fills. Aquest fou el motiu pel qual traslladà l'escola, l'any següent, a un local del carrer de Sant Cristòfol,<sup>11</sup> on hi havia un petit espai on es podien representar obres teatrals. L'èxit de l'escola anà creixent a mesura que el curs avançava.

L'any 1874<sup>12</sup> obtingué la plaça de mestre elemental a l'escola pública infantil de Ciutadella. Començà, per Benejam, una etapa molt fecunda, tant en el sentit personal com en el professional, no tan sols per les nombroses obres que publicà, sinó també perquè, al mateix temps, va ser pare d'onze fills.

Es pot afirmar que amb aquest nomenament de mestre s'inicià la seva època de màxim esplendor. L'estabilitat que li comportà el fet de ser mestre nacional i, com a tal, funcionari de l'Ajuntament, que posteriorment el nomenà fill il·lustre, li permeté dedicar moltes hores a la seva tasca de publicista. A aquesta època pertanyen les millors obres de vessant pedagògica, els llibres més destacats i els més difosos; títols com ara *La alegría de la escuela* (1899), la seva obra predilecta; *La escuela de párvulos y la primera enseñanza, según el espíritu de la pedagogía moderna* (1882) o *Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos* (1878) són fruit de la seva estabilitat professional.

En aquestes obres, s'hi endevina un esperit fonament regeneracionista, és a dir, la voluntat de canviar l'estructura social, fins aleshores inamovible, mitjançant un sistema educatiu innovador i una metodologia activa. Com veurem més endavant, la seva escola va esdevenir un *laboratori pedagògic* en què s'assajaven noves formes de dur a terme el procés educatiu. Els llibres que posteriorment s'imprimiren amb la seva signatura, sorgiren d'observar la classe i els mètodes que hi havia aplicat. El seu esperit inquiet l'impulsà a provar nous sistemes a fi d'aconseguir un òptim aprenentatge. La contínua tasca d'investigació, reflexió i observació fou la font d'inspiració dels manuals educatius que dissenyà.

A més d'aconseguir premis, molts dels seus opuscles educatius van ser aprovats pel Ministeri d'Instrucció Pública i homologats perquè poguessin uti-

10. El seu primer Col·legi Ciutadellenc l'instal·là al número 11 de la plaça d'Abastos de Ciutadella.

11. J. CAVALLER PIRIS, *Mestre Benejam*, Ciutadella, Impremta Moll, 1922, p. 33.

12. Per trasllat de Joan Lluís Oliver a Mallorca, la plaça de mestre públic va ser concedida a Benejam. Es pot dir que fou, en aquest moment, quan Benejam començà els tràmits per sol·licitar el títol oficial de mestre a la Universitat de Barcelona. Aquesta sol·licitud es troba en el seu expedient acadèmic als arxius històrics de l'esmentada institució.

litzar-se en les diverses escoles, públiques i privades, en tota la geografia estatal.<sup>13</sup> Paral·lelament, Joan Benejam instaurà una escola d'adults. Aquesta escola funcionava amb un horari diferent que l'escola primària. Es fundà amb la finalitat d'instruir aquells adolescents que, per motius laborals o econòmics, es veien obligats a abandonar els estudis abans de finalitzar l'etapa escolar. Benejam, amb l'ajut d'algunes iniciatives privades de la indústria del calçat, inicià aquesta experiència a fi de pal·liar les mancances del sistema educatiu. L'any 1884, en *El Magisterio Balear*,<sup>14</sup> aquesta primícia aparegué com a notícia. Així s'anuncià:

La iniciativa individual acaba de realizar en Ciudadela de Menorca, según nos participa un inteligente suscriptor y querido amigo nuestro, lo que la ley no ha podido cumplir.

Sabido es que en España la enseñanza obligatoria es una frase nominal, un precepto sano. Pues bien, hace pocos días, llegó a aquella ciudad procedente de La Habana un apreciable sujeto, don Antonio Vila, y enterándose de que la mayor parte de los niños a una edad prematura, ingresaban en los talleres de calzado, cuya industria, por la gran explotación, ocupa las tres cuartas partes de la industria obrera; observando el abandono en que se tenía la primera enseñanza, ha conseguido luchando con denuedo, que todos los fabricantes se asocien a la idea de no admitir en sus respectivos talleres obreros sin haber cumplido diez y ocho años, que no sepan leer, escribir y contar, o no acrediten que asisten a una escuela.

Al efecto, ha creado una escuela matinal para jóvenes obreros, que funciona de seis a ocho de la mañana, bajo la dirección de D. Juan Benejam secundado por tres auxiliares, y donde reciben enseñanza doscientos alumnos con que se inauguró la clase el cinco del corriente.

Nuestra enhorabuena al Sr. Vila y a la juventud en cuyo beneficio se instala esta utilísima institución.

Reciba también con el Sr. Benejam la del Magisterio Balear. (SIC)

Ja abans, el 1878, Benejam havia teoritzat la manera de dirigir una escola d'adults. En l'obra *Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos*, que li va merèixer un premi en un certamen de Granada el mateix any, expressa la seva voluntat de distanciar la metodologia de l'escola primària de la d'adults, perquè, en l'una i en l'altra escola, les necessitats són molt distintes i els alumnes manifesten interessos molt diferents. Altrament, a més de la tasca duta a terme com a professor de l'escola infantil de Ciutadella, participà en ambdós

13. Un exemple és el cas de les *Lecturas educativas para ambos sexos (1o y 2o grado)*, un llibre aprovat per l'autoritat eclesiàstica l'any 1888, recomanat per diverses juntes d'instrucció pública i premiat a la Primera Exposició Nacional Pedagògica.

14. *El Magisterio Balear*, núm. 35 (30 d'agost), Palma de Mallorca, 1884, p. 5.



Congressos Nacionals de Pedagogia, el primer l'any 1882, amb seu a Madrid, i el segon a Barcelona, el 1888. En el primer, que va comptar amb la participació de tots els membres de la *Institución Libre de Enseñanza* i que coincidí amb la presentació i la inauguració del Museu Pedagògic Nacional a càrrec d'en M. B. Cossío, s'hi aprovaren unes quantes obres de Benejam perquè se'n pogués fer ús a les escoles de l'estat. Va ser, precisament, en aquest congrés, en què el mestre tingué l'oportunitat d'escoltar els institucionistes. El liberalisme i l'esperit renovador d'aquests intel·lectuals va deixar fonda empremta en el seu pensament.<sup>15</sup> Més endavant, com Colom<sup>16</sup> afirma, va mantenir contacte amb Giner de los Ríos, amb qui intercanvià una sèrie de manuals educatius.

Va ser en el Segon Congrés Nacional Pedagògic —celebrat a Barcelona—, on la seva participació féu ressò entre els mestres espanyols. La seva intervenció fou molt aplaudida puix sabé expressar públicament les seves inquietuds com a mestre i denunciava els mals i les limitacions del sistema educatiu de l'època, i les mancances que ell havia descobert en la seva tasca quotidiana docent. El clam del públic fou del tot aprovatori. Amb aquesta ponència es guanyà la consideració i l'estima de molts mestres catalans, especialment barcelonins.

No va ser aquesta l'única conferència de Benejam. D'entre les seves intervencions públiques, mereix destacar-ne la que pronuncià a la inauguració del curs 1911-1912 de l'Ateneu Científic de Maó, que titulà «Somos hoy mejores que ayer».<sup>17</sup> Va retre homenatge a Pere Cortés, després del seu traspàs, i també a Francesc Netto, fundador de la primera associació mutualista de Ciutadella. També, féu bastants conferències a Palma, una el juliol de 1901, al Centre del Magisteri, amb el títol *Enseñanza de varias asignaturas*.<sup>18</sup> Culminà les seves intervencions públiques, ja jubilat, al paranimf de la Universitat de Barcelona, l'octubre de 1917, amb una conferència titulada *La primera enseñanza bajo un nuevo aspecto*.<sup>19</sup> A les nombroses conferències, cal afegir a la seva llista de mèrits la incansable divulgació de revistes educatives a través de tota la geografia

15. Val a dir que tot i que Benejam no fou un krausista ortodox, manifestà una clara ascendència d'aquest corrent filosòfic. Les concrecions educatives pràctiques que l'institucionisme proposà, foren adoptades pel mestre menorquí i les desenvolupà a la seva escola. Les *llicions de coses*, les excursions escolars, els treballs manuals o el museu escolar, són exemples d'aquesta aproximació al racionalisme harmònic, que és propi del krausisme.

16. A. J. COLOM CAÑELLAS, «Les idees pedagògiques de Joan Benejam a través dels seus escrits "mallorquins" (segle XIX)», a *Revista de Menorca*, vol. 1, Maó, 1996, p. 29-42.

17. Aquesta conferència es va publicar a la *Revista de Menorca*, l'any 1911, p. 327-342.

18. L'esmentada intervenció pot llegir-se a *El Magisterio Balear*, núm. 30, any XXIX (26 juliol), Palma de Mallorca, 1901.

19. Aquesta conferència es va imprimir com a pròleg del llibre *Enseñanza de la vida* del mateix autor, publicat l'any 1918 per la impremta de la vídua de Salvador Fàbregas, a Ciutadella.

espanyola, una feina que mostra, a més a més de l'interès per la renovació constant dels seus mètodes i la difusió de les investigacions, un fervor incansable a contribuir a la millora professional del gremi dels mestres. Durant molts anys i pels nombrosos subscriptors que les rebien i les llegien, Benejam va publicar revistes educatives amb títols tan suggerents com *La enseñanza racional* (1888-1889), *El buen amigo* (1900-1904), *Alma de maestro* (1915-1916), *La escuela y el hogar* (1906-1909) o *La escuela práctica* (1894-1895).

El títol de la primera revista va fer que alguns autors, sense aprofundir gaire, incloguessin Joan Benejam en la línia de l'escola racionalista —el moviment sorgit com a conseqüència de l'Escola Racional de Ferrer i Guàrdia. Això, tanmateix, no és possible per cronologia car Benejam s'avançà uns quants anys al pedagog anarquista. D'altra banda, el pensament de Benejam no segueix rutes anarquistes, sinó més aviat un ensenyament racional, programat, estudiat i dut a la pràctica sobre la base d'un pensament no tan llibertari com el que es practicava a l'Escola moderna. Un dels punts en què Benejam dissentia era en la pràctica de l'ensenyament religiós, que el corrent racionalista renunciava per no oprimir el pensament lliure.<sup>20</sup>

Després de la seva jubilació, esdevinguda l'any 1912, Benejam se'n va anar a Cuba per reunir-se amb alguns dels seus fills que hi residien. A l'Havana, Benejam exercí el magisteri, però aquesta vegada en un centre cultural d'ensenyament no formal. No va quedar-s'hi gaire temps, lluny de la seva enyorada Ciutadella, on va tornar el 1914, després d'una estada de dos anys.

En la seva darrera etapa de jubilat, esperonat encara pel seu deler regeneracionista, es va dedicar a la política i va esdevenir regidor de l'Ajuntament de Ciutadella fins a l'any 1922, en què morí.

Després de la seva mort, els homenatges públics a la seva persona i obra foren constants. Els menorquins de la República Argentina li van editar un llibre,<sup>21</sup> en què feien palesa l'admiració pel personatge. L'Ajuntament de Ciutadella el nomenà fill il·lustre de la ciutat. El juliol de 1922, pocs mesos després de la seva mort, s'impartí un seminari sobre la seva obra a l'Escola normal de Barcelona. Aquest homenatge el dirigí Jeroni Solsona Pallerols,<sup>22</sup> amic incondicional del mestre i gran simpatitzant de la seva obra.

20. Vegeu A. NOVOA; C. VILANOU, «Francesc Ferrer (1859-1909)», a J. HOUSSAYE, *Quinze pedagogos: La seva influència avui*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 1995, p. 93-113.

21. Diversos autors, *Homenaje al maestro Benejam*, Còrdova (República Argentina), 1923. Entre els promotors de l'homenatge destaca Antoni Cursach, conegut ciutadellenc a l'Argentina.

22. A la conferència de Jeroni Solsona Pallerols, digué que «un eximio maestro español contemporáneo, D. Juan Benejam y su libro *La alegría de la escuela*», fou impartida per als alumnes de l'Escola Normal de Barcelona, el 27 d'agost de 1922 i es va publicar a la *Revista de Menorca*, l'any 1923, tot i que també sortí en fascicles durant tot l'any.

## 2. UNA VIDA CONSAGRADA A L'EDUCACIÓ

Benejam, durant tota la vida, demostrà un gran esperit regeneracionista que el dugué a examinar, observar i provar de millorar, en tot moment, la seva pràctica educativa. Aquesta inquietud de combinar la reflexió amb l'acció el mogué a teoritzar el saber de l'experiència que amb la pràctica que anava adquirint. L'anàlisi transversal de la seva obra s'ha d'emmarcar, doncs, dins d'aquestes dues coordenades, la nova visió teòrica contrastada amb l'experiència pràctica. Val a dir, tanmateix, que en la seva obra publicada informa de la manera com organitzà l'educació, els espais, l'aula, els aprenentatges, l'horari escolar, etc. Aquest fet permet esbossar, amb fidelitat, el quadre de la seva tasca pedagògica. Des de moltes perspectives, Benejam és hereu de la cultura il·lustrada iniciada a finals del segle XVIII i fermentada durant el XIX.

## 3. CRÍTICA A L'ENSENYAMENT TRADICIONAL

L'ideari pedagògic de Benejam es basa en una crítica al sistema educatiu tradicional. Per començar a discutir al voltant de les innovacions que Benejam va introduir en matèria educativa i per entendre'n l'esperit regeneracionista plasmat en els seus escrits, cal iniciar aquest estudi per la denúncia que el mateix autor fa de l'*ensenyament tradicional*.

En diverses ocasions, Benejam denuncià la memorització que les pràctiques de la «vella educació» promouien. L'article titulat «Influencias de antaño» és un bon exemple d'aquesta crítica. Així, l'autor ciutadellenc afirmà que «las lecciones de memoria son para el niño un motivo de disgusto y la principal causa de su retraimiento en los asuntos escolares, porque malogran sus inocentes juegos y desbaratan los frívolos planes que concibe para su salida de la escuela. Hagamos memoria y se nos presentarán de relieve aquellas escenas infantiles con todas sus pueriles alternativas».<sup>23</sup>

A més de manifestar un profund desacord amb la pobresa del sistema tradicional, que només potencia la memorització, l'autor menorquí argüí contra l'abús que es feia dels manuals escolars. Hi ha molts mestres que s'avenen a un manual i no saben rompre els límits del coneixement encotillat, anul·lant així tota mena d'espontaneïtat en el procés educatiu, tant del mestre com de l'alumne. Ho expressà amb exactitud, dient que «el libro es un medio, un auxiliar en

23. Joan BENEJAM, «Influencias de antaño», a *El Magisterio Balear*, núm. 19, any V (12 maig 1887), Palma de Mallorca, p. 145-147.

la enseñanza, pero jamás el alter ego con respecto al maestro. Éste es el texto vivo; aquel el texto muerto. No debéis adaptar vuestro método al libro, sino el libro a vuestro método».<sup>24</sup>

En una anàlisi transversal de l'obra de Benejam podem veure que ell va insistir en l'apel·lació als mestres perquè innovessin, perquè progressessin. Fidel krausoinstitucionista, antropologia i educació van estretament lligades a l'obra de Benejam. L'home es configura dintre de Déu i la seva vida ha de ser un perfeccionament constant cap a la transcendència. Així es dedueix que el mestre s'ha de perfeccionar, ha d'anar assolint la semblança a Déu, sempre dins els límits de la humanitat. D'altra banda, aquesta constant interpel·lació al mestre conté, implícitament, una crítica als professors que no tan sols s'han aturat en els seus mètodes magistrals, sinó que, a més a més, han renunciat al progrés educatiu. En aquest sentit, Benejam va afirmar el següent:

El hombre está llamado a buscar la verdad y a practicarla dentro de los límites de su imperfección. Su vida entera debe ser una gimnástica intelectual y moral; y como un progreso llama a otro, de aquí una marcha incesante hacia la perfección.

Concretando la tesis diremos que en materia de enseñanza no se ha pronunciado la última palabra. El maestro que descansa en la bondad de sus métodos y procedimientos se equivoca.<sup>25</sup>

Hom percep, en el paràgraf anterior, una gran intransigència envers els professors tradicionals. Els vells escolasticismes que impregnen l'ensenyament tradicional tenen un efecte «reproductor» de la societat. A l'escola, les classes dirigents hi veuen afavorida la seva cultura familiar, en detriment de les classes populars que queden marginades d'aquesta «cultura escolar». L'ensenyament tradicional no facilita el raonament dels educands, no facilita la construcció d'una personalitat crítica i racional i, doncs, no afavoreix la regeneració social mitjançant l'educació. És, per això, que l'esperit regeneracionista de Benejam l'obligà a innovar mètodes que desenvolupessin la capacitat de raciocini i que donessin així, a les classes populars, la possibilitat d'emancipació i ascens social.

En els seus últims dies, Benejam recordà amb nostàlgia les dificultats que li va crear el seu esperit reformista i inconformista manifestat en l'experimentació de pedagogies innovadores. L'educació tradicional es considera eficient i efectiva, i tanmateix no aconsegueix res més que omplir la memòria de concep-

24. Joan BENEJAM, *La alegría de la escuela*, Ciutadella, Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1899, p. 65.

25. Joan BENEJAM, *La alegría de la escuela*, Ciutadella, Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1899, p. 13-14.

tes vagues que, a més de no ser compresos, impregnen l'enteniment de coneixements estancs, aïllats i buits de significat. En aquest sentit, Benejam va escriure:

Todos los sentimientos de las pasadas generaciones de maestros tienen todavía carta de naturaleza en nuestras escuelas. Conservamos, hasta la médula de nuestros huesos, substancias morbosas del escolasticismo de las pasadas centurias.

Y lo peor es que sucumbimos a las exigencias del vulgo, nos adaptamos al gusto de las familias, como si no tuviéramos criterio propio ni confianza en nosotros mismos.

Recuerdo perfectamente mis años juveniles de maestro. ¡Cuánto hube de luchar por sacar a flote mis convicciones!

Aquello de desterrar el papel cuadriculado y los eternos palotes para enseñar la formación de las letras; aquello de eliminar el tratadito de gramática y de aritmética para someter la teoría a la práctica en estas materias para evitar la enseñanza libresca, me ocasionó sendos disgustos y hasta se llegó a dudar de mi suficiencia.<sup>26</sup>

Com veiem en el fragment literal, no van ser pocs els obstacles amb què l'autor va topar per exercir un magisteri allunyat del convencional. Segons ell, l'educació és la *creixença harmònica de totes les facultats de l'home*,<sup>27</sup> i no tan sols de la memorització; l'única facultat que l'ensenyament tradicional desenvolupa. I és precisament perquè l'educació té, per Benejam, un aspecte més integral i totalitzat, que ell renuncià a un ensenyament magistral, car només afavoreix la memorització.

L'educació integral per la qual Benejam es decantà, té una clara ascendència krausista. Giner de los Ríos ja va fer palesa la necessitat d'educar a l'infant en detriment d'instruir-lo. La instrucció, segons Giner, només té en compte l'aspecte memorístic. Cal que l'escola faci *homes*, i no només persones que repetixin de memòria les lliçons donades pels mestres. Així ho manifestà Giner:

Lo que España necesita, y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; lo que necesita son hombres, y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu y tanto o más que el entendimiento, la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí mismo, la individualidad, el carácter y juntamente con eso la restauración del organismo corporal, tan decaído por causa del desaseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de

26. Joan BENEJAM, *El problema educativo*, Ciutadella, Impremta i Llibreria de Salvador Fàfregues, 1910, p. 14-15.

27. Joan BENEJAM, «Cuestiones transcendentales de la enseñanza de adultos», a *El Magisterio Balear*, any VI (26 octubre 1878), Palma de Mallorca, 1900, p. 2.

alimentación; tal debe ser, en aquello que corresponde a sus medios, el objetivo de la escuela nueva.<sup>28</sup>

Podem afirmar que Benejam constitueix un clar precedent del moviment d'Escola Nova, que tant de ressò va tenir a la darrerria del segle XIX i en el primer terç del XX, tant a Europa com a Catalunya i Espanya. En el següent apartat, es veu de quina manera el pedagog ciutadellenc concreta, en les seves pràctiques quotidianes, aquesta voluntat regeneracionista de les metodologies educatives.

#### 4. UN PRIMER PAS CAP A L'ENSENYAMENT ACTIU

Segons el nostre parer, Benejam pot ser reconegut com un dels antecessors de la metodologia activa que, a la darrerria del segle XIX es va desenvolupar pel continent europeu. El moviment d'Escola Nova té les seves arrels en la pedagogia naturalista de Rousseau. Aquest corrent pretenia substituir els vells mètodes pedagògics de l'anomenada *escuela tradicional*". Els autors que van proclamar la metodologia activa van sorgir simultàniament en diversos països en el darrer terç del segle XIX; pertanyien a aquest moviment Decroly a Bèlgica, M. Montessori a Itàlia, J. Dewey als Estats Units, Kerschensteiner a Alemanya, i Ferrrière i Claparède a Suïssa. En data primerenca, el mestre, avançant-se a aquests autors, pretengué trencar amb la passivitat de les lliçons magistrals. La legitimitat d'aquest principi la trobem emmarcada dins el seu concepte d'educació.

Com abans s'ha dit, segons el mestre ciutadellenc, l'educació és la *creixença harmònica de totes les facultats de l'ànima*. Des d'aquesta perspectiva s'intueix, novament, que Benejam se submergia a la tendència krausista<sup>29</sup> i, fins i tot, romàntica. Així explica en un altre moment com s'ha de desenvolupar l'*educació integral*, quins aspectes ha d'englobar o potenciar: «el individuo bajo el triple aspecto de su naturaleza debe ejercitar sus órganos y sus miembros en el ejercicio; su entendimiento en la indagación de la verdad; su conciencia en la práctica de la virtud».<sup>30</sup>

28. F. GINER, «El problema de la educación nacional y las clases productoras», a *Educación y enseñanza: Obras completas*, vol. XII, 1900, p. 243.

29. Tant per Giner com per Cossío, l'educació ha de desenvolupar totes les facultats de l'ànima, però il·lustrades per la raó. Per aprofundir en aquesta qüestió, vegeu ROZALÉN, *Los fundamentos filosóficos de la Institución Libre de Enseñanza (el armonismo integrador de Giner y Cossío)*, Madrid, Universitat Complutense de Madrid, 1991, p. 349-1023.

30. Joan BENEJAM, «Cuestiones transcendentales de la enseñanza de adultos, II», a *El Magisterio Balear*, núm. 43, any VI (26 octubre 1879), Palma de Mallorca, p. 9.

La concepció tripartida benejamiana de l'home exigeix que l'educació desenvolupi aquests tres aspectes: el cos —l'educació física i la gimnàstica—; l'enteniment —les *lliçons de coses*—; i finalment la consciència —l'educació religiosa i moral. La combinació d'aquests tres aspectes componen la integritat humana. Cal, doncs, una metodologia que afavoreixi la creixença harmònica —és a dir, a l'uníson— i coherent de tots tres elements. L'única metodologia que possibilita aquesta creixença integral és l'ensenyament actiu, car exigeix la implicació de totes les facultats de l'home en l'aprenentatge. El nen ha de ser actiu en la construcció del coneixement. Aquesta activitat requereix la comprensió del que fa, l'exercici de la intel·ligència i, en darrer terme, la memorització. Ell mateix ho argumenta d'aquesta manera:

Hasta ahora nos hemos referido principalmente a la acción del maestro en punto a la enseñanza, faltándonos discurrir, por consiguiente, sobre la acción del niño, puesto que él debe ser el principal factor de su propia educación.

Es menester que el niño obre por su cuenta, una vez excitado y dirigido por el maestro; es menester algo de esfuerzo propio, de trabajo personal, y en ello se funda lo que llamamos *método activo*, porque estimula la actividad del niño con el desenvolvimiento de todas sus fuerzas.

Por manera que el método activo no se limita a ejercicios de inteligencia, sino que abarca el individuo por entero, porque por entero vive y por entero se manifiesta.

Así es que, además de la inteligencia, debe trabajar la voluntad y el sentimiento, como deben trabajar también los órganos: todas las energías anímicas y corpóreas caen bajo el dominio de dicho método.<sup>31</sup>

Amb aquesta petita il·lustració de la seva obra predilecta, *La alegría de la escuela*, queda, doncs, demostrat que Benejam constituí un antecedent de l'Escola Nova que, més endavant, concretaren autors com Montessori, Decroly, Dewey o Freinet. S'hi endevina una certa voluntat *paidocentrista*, és a dir, que l'educand assoleixi el protagonisme que fins aleshores s'havia atorgat al professor. Cal que l'educand sigui el centre de l'educació ja que és ell qui esdevé el principal actor del procés. Aquest és el tret general del moviment d'ensenyament actiu.

La següent qüestió que sorgeix i que provarem d'aclarir a partir d'ara és la manera com el nostre biografiat concretà, a la pràctica, aquesta nova manera de concebre l'ensenyament. Tres són els recursos que va fer servir per afavorir

31. Joan BENEJAM, *La alegría de la escuela*, Ciutadella, Imprenta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1899, p. 194.

l'activisme de l'educand en el procés d'aprenentatge: les *lliçons de coses*, la *lectura* i l'*escriptura raonades*, i el *teatre* o l'escenificació a l'aula. Aprofundirem, tot seguit sobre la vessant pestalozziana de Benejam, tot concretant com ho duqué a la pràctica.

## 5. LA VESSANT PESTALOZZIANA

És sabut que el pestalozzisme adquirí molta importància en el desenvolupament pedagògic del segle XIX. Potser, Benejam es pot considerar un seguidor de Pestalozzi. El que no està tan clar és si fou per pròpia iniciativa o bé per influència institucionista. El cas és que, amb tot, l'autor menorquí esdevingué un pestalozzià no solament per la concepció tripartida de l'educand —el cos, l'esperit i el cor— sinó, a més a més, per la trajectòria de la seva pràctica així com per defensar l'ensenyament popular.

Malgrat que el segle XIX tingué pedagogies interessants, Pestalozzi fou encara un referent ineludible. Froebel, que intentà superar les pràctiques del suís, no aconseguí tan arrelament a Espanya com el pestalozzisme havia conquerit.<sup>32</sup>

Benejam, dintre del seu magisteri, incorporà tres de les propostes pestalozzianes: les *lliçons de coses*, el *museu escolar* i els *treballs manuals*. Aquestes pràctiques foren complementàries i constituïren el primer pas envers l'ensenyament actiu.

Les *lliçons de coses* són un mètode que, partint de la concreció de l'objecte, ascendeix vers l'abstracció del concepte. La idea principal d'aquesta metodologia és que el context del nen, el seu entorn real ja conté prou potencial educatiu per no negligir-lo ni encarar-s'hi únicament de manera teòrica. Així, els objectes més propers i familiars són aquells que enceten el diàleg i l'elucubració que s'hi refereixen i permeten construir nous significants associats al primer. No hi ha res millor que introduir un text seu per explicar en què consisteixen les *lliçons de coses*.

Para conocer los objetos, sólo en último término debéis buscar la descripción. Porque, ¿cómo enseñaréis a los niños lo que es un río, si jamás han podido observarlo ni siquiera pintado? ¿Cómo comprenderán siquiera lo que es un cubo, si de antemano no tienen la idea de un dado?

Desengañaos; para interesar a los niños es necesario hacer las lecciones más vivas y más prácticas. Es necesario conmover los sentidos.

32. Vegeu, en aquest sentit, l'obra de J. RUIZ BERRIO (coord.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Ensayo, 1998.



Para esta enseñanza sólo hay un método y éste es el método natural, el método por excelencia, el método único, porque todos los demás se pueden considerar como procedimientos más o menos artificiosos.

Todas las invenciones que se parten del método natural, pecan siempre de deficientes y oscuras.<sup>33</sup>

D'aquest text es dedueix que per Benejam, —que segueix el pedagoge suís— el mètode de les *llicions de coses* no és una imposició metodològica ni un procés aliè a la natura humana. Les *llicions de coses* són inherents a la persona puix constitueixen el mètode natural amb que la mare orienta el fill en el descobriment de l'entorn immediat. Benejam va pretendre que aquest mètode s'extrapolés a l'aula perquè el nen aprengué a descobrir el seu context pròxim.

Les *llicions de coses* es basen en l'aprenentatge intuïtiu de Pestalozzi (*anschauung*).<sup>34</sup> Els krausoinstitucionistes Giner i Cossío l'adoptaren i el defensaren públicament.<sup>35</sup> El paper del mestre, dintre d'aquesta proposta, esdevé d'estimulador de l'interès del nen, d'orientador del seu raonament. No es tracta d'explicar-li magistralment el coneixement, ni d'instruir-lo, sinó més aviat deixar espai pel desenvolupament de la seva imaginació i fer-lo participi de la pròpia construcció. Per això, aquest mètode és anomenat *mètode intuïtiu*.

Fet i fet, es tracta de crear un ambient propici per despertar la curiositat del nen. El professor ha de configurar un espai educatiu agradable i, alhora, àmbits que despertin la sensibilitat del nen i en facilitin l'aprenentatge —d'aquí se'n deriva la proposta d'un museu escolar. L'educació estètica és, doncs, un dels principis que componen l'ideari pedagògic del mestre menorquí. Cal que la primera empremta de l'objecte s'introdueix pels sentits i així provocar la sensibilització. El que es vol, en definitiva, és desvetllar la curiositat del nen, però una curiositat a l'abast de la comprensió, encara molt neòfita.

33. Joan BENEJAM, *La alegría de la escuela*, Ciutadella, Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1899, p. 114.

34. En aquest sentit, Soëtard defineix l'*anschauung* amb les següents frases: «Tot aprenentatge passa pel sentit i ha de restar ancorat a la vivència més immediata dels infants. El coneixement mateix s'estructura en la forma, el mot i el nombre, però la relació amb el món real continua essent la garantia d'un aprenentatge que s'arrapa a la necessitat de l'infant, evita la trampa de la verboricitat garantint la maduració i s'assegura un ancoratge democràtic. Permet, encara més fonamentalment, dinamitzar el desig de saber en relació amb un món que no deixa de demanar-lo. Vegeu M. SOËTARD, «Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)», a J. HOUSSAYE, *Quinze pédagoges: La seva influència avui*, Barcelona, Universidad Oberta de Catalunya, 1995, p. 53.

35. Vegeu les *Actas del Congreso Nacional de Pedagogía*, de 1882.

A partir d'aquest punt de vista, l'escola de Benejam esdevingué un *laboratori pedagògic*, a la recerca de noves formes de coneixement, noves formes de construir el saber individual ja que, com ell diu:

Para proceder con método en las lecciones de cosas es necesario sujetar estos ejercicios a una pauta uniforme, a un orden de ideas regular y progresivo. Al presentar a los niños un objeto que ha de someterse a su comprensión, lo primero que a su vista se ofrece es el color, después la forma, el tamaño y la materia de que se halla formado. Luego se extiende a su origen, a su fabricación y a los usos a que se halla destinado. Si el objeto se presta después a un procedimiento de análisis se verifica, entonces, esclarecida como se halla la inteligencia con la luz que del mismo objeto se desprende.<sup>36</sup>

Benejam sempre va lluitar per una «educació democràtica», en què no tot fossin verbalismes o classes magistrals, sinó que s'hi consideressin necessaris espais de debat, en què el nen desenvolupés el seu raonament tot explicant la seva vivència al voltant d'un tema. Aquest tipus de classes dialògiques, amb espais per la intervenció, van fer que l'alumne complementés el discurs del docent i participés en la construcció del coneixement.

Paral·lelament a les *llicions de coses*, i complementant la perspectiva intuïtiva, ens trobem el museu escolar. El museu escolar sorgeix a partir del realisme intuïtiu, és a dir, s'exposen tots aquells estris que han estat objecte de les *llicions de coses*. Envers la dificultat d'estudiar les coses al seu entorn natural, l'alternativa plantejada per Benejam és introduir-les a l'escola. Això significa posar a l'abast del nen els objectes que puguin estimular el seu raonament autònom. Així ho explica ell mateix:

A ser posible, convendría estudiar la naturaleza en la naturaleza misma, al igual que la sociedad en presencia de todos los movimientos y en el seno de todas las instituciones...

Pero, puede el maestro llevar a la escuela diversos objetos, sin necesidad de comprarlos en su mayor parte, pues el valor pedagógico de un museo, que es a lo que venimos a parar, no está en su coste, sino en su formación.

Naturalmente que disgregados aquellos objetos del todo armónico en donde se encuentran, pierden algo de su virtud; pero, peor es carecer de ellos.<sup>37</sup>

36. Joan BENEJAM, *La escuela de pàrvulos*, Ciutadella, Impremta de M. Parpal, 1883, p. 15.

37. Joan BENEJAM, *La alegría de la escuela*, Ciutadella, Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1899, p. 63.

## 6. EL TARANNÀ REGENERACIONISTA

El fi del segle XIX està marcat per la desfeta colonial que reflectí la decadència cultural, econòmica i militar d'Espanya. Amb aquesta angoixa col·lectiva, sorgí el tarannà regeneracionista, en bona part, adscrit al republicanisme. Els homes del 98, enfront la fallida colonial i la crisi finisecular, posaren l'esperança regeneradora a les mans de l'educació. Així, Costa, Giner, Macías Picavea o Lucas Mallada adoptaren la paraula *regeneració* per referir-se al reformisme pedagògic que havia de fer dels joves —els futurs dirigents—, homes de comprís social. Amb paraules de Joaquim Costa, *la escuela y la despena* són les claus per obrir el sepulcre del Cid. Heus aquí, doncs, els eixos vertebradors de l'emancipació d'Espanya enfront el desencís: l'economia i la pedagogia.

Benejam s'adscriví a aquest corrent amb la publicació de *La alegría de la escuela* —que veié la llum pública l'any 1899—, la seva obra predilecta. En aquest llibre, síntesi de tot el seu pensament, posà èmfasi en l'educació, com a «forja» d'homes nous, en detriment del caràcter instructiu i dels vells escolasticismes educatius. Seguint el projecte antropològic romàntic, l'educació havia de desenvolupar totes les facultats pròpiament humanes guiades per la raó. Benejam, en aquesta direcció, va escriure:

Debéis llevar a esas mentes que os esperan a la convicción de la verdad y para convencer es necesario razonar y para razonar científicamente, precisa saber desmenuzar pieza por pieza y presentarlo todo a la vista, palpable, asequible, bien dispuesto para ser introducido y asimilado.<sup>38</sup>

Altrament, el regeneracionisme assoleix els principis filosòfics de la ILE, incloent el racionalisme harmònic. Lluny de la instrucció, l'educació ha de desenvolupar el raonament, com Benejam argüeix al paràgraf anterior; això és la *fe racional*, la ciència. El krausoinstitucionisme, el moviment adient del regeneracionisme, proclamà el liberalisme econòmic, social i científic. L'home és dins Déu i a la inversa. Així, doncs, neix *naturalment bo* i *racionalment lliure*. Per això, des del seu naixement, té inherent la idea del bé. Mitjançant la fe racional, la ciència, sota la llibertat de la consciència, l'home ascendeix a la transcendència tot perfeccionant-se, sempre dintre els límits de la humanitat.

Dins del projecte regeneracionista, aquesta visió panenteïsta es refermà i defensà aquesta idea del liberalisme de consciència i pensament. Nogensmenys,

38. Joan BENEJAM, *La alegría de la escuela*, Ciutadella, Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1899, p. 188.

el progrés de l'home resta adscrit als límits de la humanitat. Aquesta vessant antropològica l'assoleix Benejam:

Dios está en todo y todo està en Dios por inefable y alta manera. Nosotros no podemos formarnos una idea del Ser Supremo, pero sabemos que existe; como no podemos formarnos una idea de la luz, y no obstante la vemos irradiar en el espacio; como no conocemos la vida, y sin embargo no podemos dudar de nuestra existencia. El hombre sólo puede concebir al ser humano y como Dios es el ser divino, su concepción es imposible. Pero ese Dios que, aunque no se conoce, manifiestan las flores cuando se entreabren, proclama el mar cuando rugie y atestiguan miradas de mundos en el espacio; ese Dios que percibe casi el alma estudiosa y contemplativa como purísimo resplandor sin causa a través del velo de la materia; ese Dios, debe hacerlo amar el educador a sus educandos, por ser quien es, recordándoles que pertenecen al número de las criaturas creadas por Él y bendecidas, mucho más que por el temor de honrosos tormentos inconcebibles.<sup>39</sup>

Per tant, el projecte regeneracionista proposa l'educació envers els següents principis: estimular la racionalitat individual; cultivar el cos i desenvolupar les inclinacions naturals; cercar la llibertat d'acció i indagació en la recerca autònoma de la veritat; suprimir la coacció externa i cercar la immersió del discent al món i a la vida. Heus aquí els supòsits del projecte pedagògic del regeneracionisme. L'interès per l'educació integral esdevé el hiatus de la regeneració per l'emancipació del país, redimit per la pèrdua de les darreres colònies.

Així s'ha de submergir el discent a la vida, tot establint un lligam entre l'escola i la vida. Ambdós s'han de vincular, perquè és en la vida on l'home s'ha de desenvolupar i l'escola no pot restar-ne al marge. Benejam defensà aquesta *liason*:

La escuela es, o debe ser, repetimos, el aprendizaje de la vida: el hombre durante su peregrinación sobre la tierra puede prescindir en cierto modo y en muchas ocasiones de la gramática y de la aritmética, de la geografía y de la historia: su destino se halla sujeto a frecuentes vicisitudes y a continuas mudanzas, a consecuencia de los múltiples aspectos de la civilización presente; pero nunca en ningún caso podrá prescindir de una constitución robusta, de un criterio sano y de un corazón ejercitado a la práctica de las nobles virtudes; nunca, en ningún caso podrá prescindir de todas las fuerzas del espíritu y de todas las energías del cuerpo, para su constante aplicación y provecho.<sup>40</sup>

39. Joan BENEJAM, «La primera enseñanza conforme al espíritu de la pedagogía moderna», a *El Magisterio Balear*, núm. 42, any X (21 octubre 1882), Palma de Mallorca, p. 2.

40. Joan BENEJAM, «La primera enseñanza conforme al espíritu de la pedagogía moderna», a *El Magisterio Balear*, núm. 42, any X (21 octubre 1882), Palma de Mallorca, p. 3-4.

L'escola ha d'esdevenir, en paraules del menorquí, l'aprenentatge de la vida, no pot pas restar-ne al marge, més aviat n'ha d'estar a l'aguait. El docent ha de tenir cura que l'alumne aprengui a afrontar la seva pròpia existència. Benejam fou un home de compromís social, fermament convençut de la regeneració de la societat mitjançant l'educació. Així ho pensà i, a conseqüència, així ho portà a terme.

## 7. BENEJAM, UN MESTRE POPULAR

Fet i fet, Benejam esdevingué un mestre popular. Un mèrit notable fou desenvolupar, en la seva tasca professional a l'escola pública, els principis institucionistes. Al cap i a la fi, donades les dificultats polítiques del liberalisme krausoinstitucionista, la seva tasca pedagògica quedà emmarcada en l'àmbit privat. Malgrat tot, aconseguí arrelar la seva proposta a l'escola pública.

Benejam ho féu i esdevingué un mestre públic d'avantguarda pedagògica. Per aquest fet, els seus supòsits es feren ressò en tota la geografia estatal. Nogensmenys, la seva proposta constituí un antecedent de l'activisme de l'Escola Nova. Benejam fou un dels millors autors en la interpretació de l'ideal pestalozzià, puix mantingué l'idealisme que es pretenia amb la metodologia intuïtiva. A Espanya, la intuïció es duqué a la pràctica erròniament per influència herbartiana; Zulueta féu palesa aquesta denúncia en el seu llibre *El ideal en la educación*:

Ya se ha hecho una referencia a la intuición en Pestalozzi; no es para él un método realista sino idealista: no nos sirve para dejarnos impresionar pasivamente por las cosas sino para formar ideas. Es pues un error convertir la intuición en una especie de asignatura a parte, de las «lecciones de cosas», lecciones siempre más o menos convencionales, cuando debe ser el principio de todas las enseñanzas y el germen de todos los conocimientos.<sup>41</sup>

En aquest sentit, Benejam ja digué que les *lliçons de coses* eren un mètode natural a propòsit del qual s'establia el coneixement. Benejam es mantingué fidel al pestalozzisme, puix volgué superar la concreció i conquerir l'abstracció. No féu de les *lliçons de coses* un convencionalisme, sinó una pràctica que cercava la consolidació d'una idea. Per aquest motiu, com ho havia estat Pestalozzi a Suïssa, Benejam va ser l'educador del poble.

41. L. ZULUETA, *El ideal en la educación*, Madrid, La Lectura, [s. a.].

Per ambdós motius podem cloure afirmant que l'autor menorquí fou un mestre popular, sempre preocupat per l'emancipació de les classes treballadores, per l'autonomia de l'infant tot desenvolupant el seu raonament.

La vocació educativa de Benejam féu palès el seu repte humanitzador.

## 8. APROXIMACIÓ BIBLIOGRÀFICA A L'OBRA DE JOAN BENEJAM

### LLIBRES

- BENEJAM VIVES, Joan (1870). *Mis Cantares*. Maó: Tipografia de Fàbregues germans. 27 p.
- (1874). *Diálogos Morales*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 12 p.
- (1874). *Emanaciones de la escuela y del hogar*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 96 p.
- (1876). *Lecturas educativas para ambos sexos (1o y 2o grado)*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 137 p. [1905, 6a edició]
- (1878). *Gramática educativa*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 236 p.
- (1879). *Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos*. Maó: Impremta de M. Parpal. 20 p.
- (1879). *El pueblo ilustrado, teorías al alcance de todos*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues.
- (1882). *La escuela de párvulos*. Maó: Impremta de M. Parpal. 22 p.
- (1883). *Hojas caídas*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 168 p.
- (1885). *Vocabulario menorquín castellano*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 171 p.
- (1886). *Nuevos ejercicios de aritmética*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 160 p.
- (1888). *Lenguaje en acción*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de S. Fàbregues. 255 p.
- (1890). *La aurora de la lectura*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 40 p. [1900, 2a edició]
- (1891). *La tierra*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 156 p.
- (1892). *La tierra en el cielo*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 19 p.
- (1893). *El país de la gramática*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 23 p. [1894, 2a edició]
- (1893). *Didascosmos*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues.

- 
- (1897). *El Lazarillo*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 32 p.
  - (1897). *Armonías científicas*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 126 p.
  - (1897). *Las pequeñas historias*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 160 p. [1908, 5a edició]
  - (1897). *Historia de Menorca*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 240 p. [Aquesta obra és d'un fill seu, però la finí el pare després de la mort prematura del fill]
  - (1897). *Ejercicios de cálculo bajo la forma cíclica*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 96 p.
  - (1897). *Las leyes de la vida físico-morales*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 70 p.
  - (1898). *Poesías razonadas*. 2a edició. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 142 p.
  - (1898). *Vulgarizaciones científicas*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 552 p.
  - (1899). *La alegría de la escuela*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 242 p.
  - (1900). *Páginas sobre ciencias físicas y naturales*. 7a edició. Burgos: Fills de Santiago Rodríguez. 296 p.
  - (1901). *La vida humana*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 67 p.
  - (1902). *Ciudadela, breves lecciones sobre su vida local*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 59 p.
  - (1903). *La escuela práctica. Primer grado*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 381 p.
  - (1904). *La escuela práctica. Segundo grado*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 388 p.
  - (1905). *La escuela práctica. Tercer grado*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 383 p.
  - (1908). *Vida nueva. Plan de mejora social por medio de un sistema educativo*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 120 p.
  - (1909). *Ciudadella veia*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 135 p.
  - (1909). *El buen camino*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 127 p.
  - (1910). *El problema educativo*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 76 p.
  - (1912). *Para el corazón*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 104 p.
  - (1914). *España, lecturas razonadas sobre su historia*. 5a edició. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 234 p.
  - (1915). *La enseñanza viva*. 4a edició. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues. 102 p.

- (1918). *La enseñanza de la vida*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues.  
— (1992). *Foc i Fum*. Ciutadella: Edicions Nura. [Facsimil original de 1885]

#### REVISTES EDUCATIVES

- La enseñanza racional*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1888 (juliol). [Revista mensual sobre pedagogia]  
*La enseñanza práctica*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1894-1895. [Revista educativa]  
*El buen amigo*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1900 (gener)-1904 (desembre). [Periòdic quinzenal per a l'ensenyament d'infants i adults]  
*La escuela y el hogar*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues, 1906 (octubre)-1910 (12 setembre). [Revista quinzenal sobre pedagogia]  
*Alma de maestro*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de la vídua de Salvador Fàbregues, 1915 (gener)-1916 (desembre). [Revista mensual d'educació i ensenyament]

#### ARTICLES

- BENEJAM VIVES, J. (1866). «El hogar». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 9 de desembre.  
— (1867). «Enganys i desenganys». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 27 de gener.  
— (1867). «Agonía del carnaval». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 3 de març.  
— (1867). «La señorita de moda». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 17 de març.  
— (1867). «Contrastes». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 31 de març.  
— (1867). «La sociedad y el lujo». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 7 d'abril.  
— (1867). «Cantares». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 12 de maig.  
— (1867). «La juventud». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 19 de maig.  
— (1867). «Inocencia». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 2 de juny.  
— (1867). «Anomalías». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 9 de juny.  
— (1867). «El dinero». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 9 de juny.  
— (1867). «El valor». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 15 de setembre.  
— (1867). «Las novelas». A: *La Legalidad*. Diari de la vila de Gràcia, 23 de novembre.  
— (1875). «Un retrato a medias tintas». A: *El Magisterio Balear*, 51. Any III. Palma de Mallorca, 18 de desembre.



- 
- (1876). «Dictamen del Congreso de Profesores Belgas». A: *El Magisterio Balear*, 45. Any IV. Palma de Mallorca, 4 de novembre, p. 1-3.
  - (1877). «Influencias de antaño». A: *El Magisterio Balear*, 19. Any V. Palma de Mallorca, 12 de maig, p. 145-147.
  - (1877). «Mejorar hasta la perfección». A: *El Magisterio Balear*, 42. Any V. Palma de Mallorca, 20 d'octubre, p. 329-331.
  - (1878). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos. Primera parte». A: *El Magisterio Balear*, 40. Any VI. Palma de Mallorca, 5 d'octubre, p. 1-2.
  - (1878). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos. Segunda parte». A: *El Magisterio Balear*, 43. Any VI. Palma de Mallorca, 26 d'octubre, p. 1-2.
  - (1878). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos. Tercera parte». A: *El Magisterio Balear*, 45. Any VI. Palma de Mallorca, 9 de noviembre, p. 1-2.
  - (1878). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos. Cuarta parte». A: *El Magisterio Balear*, 52. Any VI. Palma de Mallorca, 28 de desembre, p. 1-2.
  - (1879). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos. Quinta parte». A: *El Magisterio Balear*, 17. Any VII. Palma de Mallorca, 26 d'abril, p. 2.
  - (1879). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos. Sexta parte». A: *El Magisterio Balear*, 18. Any VII. Palma de Mallorca, 3 de maig, p. 1-2.
  - (1879). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos. Conferencia». A: *El Magisterio Balear*, 42. Any VII. Palma de Mallorca, 18 d'octubre, p. 1-4.
  - (1879). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos. Conferencia». A: *El Magisterio Balear*, 43. Any VII. Palma de Mallorca, 25 d'octubre, p. 1-5.
  - (1879). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos. Conferencia». A: *El Magisterio Balear*, 44. Any VII. Palma de Mallorca, 1 de noviembre, p. 1-5.
  - (1879). «A las clases obreras de mi país». A: *El Magisterio Balear*, 50. Any VII. Palma de Mallorca, 13 de desembre, p. 1-2.
  - (1879). «Fuerza y materia». A: *El Magisterio Balear*, 51. Any VII. Palma de Mallorca, 20 de desembre, p. 1-3.
  - (1881). «El oro y el oropel en las escuelas. Primera parte». A: *El Magisterio Balear*, 7. Any IX. Palma de Mallorca, 12 de febrer, p. 1-3.
  - (1881). «El oro y el oropel en las escuelas. Segunda parte». A: *El Magisterio Balear*, 8. Any IX. Palma de Mallorca, 19 de febrer, p. 1-4.
  - (1881). «Nuevas ilusiones». A: *El Magisterio Balear*, 34. Any IX. Palma de Mallorca, 20 d'agost, p.1-2.
  - (1882). «Ventajas y desventajas». A: *El Magisterio Balear*. Any X. Palma de Mallorca, 7 de gener, p. 1-2
  - (1882). «Notas discordantes». A: *El Magisterio Balear*. Any XI. Palma de Mallorca, 8 de juliol, p. 1-2
  - (1882). «La primera enseñanza conforme al espíritu de la pedagogía moderna. Pri-

- mera parte». A: *El Magisterio Balear*. Any x. Palma de Mallorca, 23 de juliol, p. 1-4.
- (1882). «La primera enseñanza conforme al espíritu de la pedagogía moderna. Segunda parte». A: *El Magisterio Balear*. Any x. Palma de Mallorca, 30 de setembre, p. 1-2.
- (1882). «La primera enseñanza conforme al espíritu de la pedagogía moderna. Tercera parte». A: *El Magisterio Balear*. Any x. Palma de Mallorca, 7 d'octubre, p. 1-4.
- (1882). «La primera enseñanza conforme al espíritu de la pedagogía moderna. Cuarta parte». A: *El Magisterio Balear*. Any x. Palma de Mallorca, 14 d'octubre, p. 1-3.
- (1882). «La primera enseñanza conforme al espíritu de la pedagogía moderna. Quinta parte».
- (1882). «La primera enseñanza conforme al espíritu de la pedagogía moderna. Primera parte». A: *El Magisterio Balear*. Any x. Palma de Mallorca, 23 de juliol, p. 1-4.
- (1883). «Liga contra la ignorancia». A: *El Magisterio Balear*, 28. Any XI. Palma de Mallorca, 14 de juliol, p. 1-4.
- (1883). «Carta al director de *El bien público*». A: *El Magisterio Balear*, 30. Any XI. Palma de Mallorca, 28 de juliol, p. 1-4.
- (1888). «Discurso pronunciado por D. Juan Benejam en la tercera sesión del Congreso Pedagógico». A: *El Magisterio Balear*, 36. Any XVI. Palma de Mallorca, 8 de setembre, p. 3-7.
- (1893). «Trabajo manual educativo. Primera parte. De *La escuela y el hogar*». A: *El Magisterio Balear*, 52. Any XXI. Palma de Mallorca, 30 de diciembre, p.3-5.
- (1893). «Trabajo manual educativo. Segunda parte. De *La escuela y el hogar*». A: *El Magisterio Balear*. Any XXI. Palma de Mallorca.
- (1894). «La medalla de plata». A: *El Magisterio Balear*, 17. Any XXII. Palma de Mallorca, 28 d'abril, p. 2-3.
- (1898). «Un medio para fijar los conocimientos. De *La escuela práctica*». A: *El Magisterio Balear*, 1. Any XXVI. Palma de Mallorca, 4 de gener, p. 2-4.
- (1901). «La escuela del porvenir». A: *El Magisterio Balear*, 29. Any XXIX. Palma de Mallorca, 19 de juliol, p. 266-268.
- (1901). «Enseñanza de varias asignaturas». A: *El Magisterio Balear*, 30. Any XXIX. Palma de Mallorca, 26 de juliol, p. 268.
- (1901). «La educación nacional. Primera parte». A: *El Magisterio Balear*, 40. Any XXIX. Palma de Mallorca, 5 d'octubre, p. 379-380.
- (1901). «La educación nacional. Segunda parte». A: *El Magisterio Balear*, 41. Any XXIX. Palma de Mallorca, 12 d'octubre, p. 389-390.
- (1901). «La educación nacional. Tercera parte». A: *El Magisterio Balear*, 43. Any XXIX. Palma de Mallorca, 26 d'octubre, p. 405-406.
- (1901). «La educación nacional. Cuarta parte». A: *El Magisterio Balear*, 49. Any XXIX. Palma de Mallorca, 7 de diciembre, p. 466-467.

- 
- (1901). «La educación nacional. Quinta parte». A: *El Magisterio Balear*, 51. Any XXIX. Palma de Mallorca, 21 de desembre, p. 484-485.
- (1902). «La educación nacional. Sexta parte». A: *El Magisterio Balear*, 2. Any XXX. Palma de Mallorca, 11 de gener, p. 9-10.
- (1902). «La educación nacional. Séptima parte». A: *El Magisterio Balear*, 3. Any XXX. Palma de Mallorca, 18 de gener, p. 22-23.
- (1902). «La escuela de adultos». A: *El Magisterio Balear*, 10. Any XXX. Palma de Mallorca, 8 de març, p. 100-102.
- (1902). «La escuela de adultos (continuación)». A: *El Magisterio Balear*, 13. Any XXX. Palma de Mallorca, 29 de març, p. 124-126.
- (1902). «La buena siembra». A: *El Magisterio Balear*, 50. Any XXX. Palma de Mallorca, 29 de desembre, p. 450.
- (1909). «La escuela de párvulos De *La escuela y el hogar*». A: *El Magisterio Balear*, 22. Any XXXVII. Palma de Mallorca, 29 de maig, p. 77-179.
- (1910). «¿Podemos educar en nuestras escuelas?. De *La escuela y el hogar*». A: *El Magisterio Balear*, 13. Any XXXVIII. Palma de Mallorca, 26 de març, p. 99-100.
- (1910). «Impresiones de mi escuela. De *La escuela y el hogar*». A: *El Magisterio Balear*, 15. Any XXXVIII. Palma de Mallorca, 9 d'abril, p. 117-118.
- (1910). «Hacia el mejoramiento. De *La escuela y el hogar*». A: *El Magisterio Balear*, 16. Any XXXVIII. Palma de Mallorca, 16 d'abril, p. 125-126.
- (1910). «Hacia el mejoramiento. De *La escuela y el hogar*». A: *El Magisterio Balear*, 20. Any XXXVIII. Palma de Mallorca, 14 de maig, p. 156-157.
- (1910). «Hacia el mejoramiento. De *La escuela y el hogar*». A: *El Magisterio Balear*, 28. Any XXXVIII. Palma de Mallorca, 9 de juliol, p. 229-230.
- (1910). «Hacia el mejoramiento. De *La escuela y el hogar*». A: *El Magisterio Balear*, 31. Any XXXVIII. Palma de Mallorca, 30 de juliol, p. 254.
- (1914). «Una enseñanza nueva». A: *El Magisterio Balear*, 14. Any XLII. Palma de Mallorca, 28 de març, p. 106-107.
- (1914). «Una enseñanza nueva». A: *El Magisterio Balear*, 17. Any XLII. Palma de Mallorca, 18 d'abril, p. 131-133.
- (1914). «Una enseñanza nueva». A: *El Magisterio Balear*, 31. Any XLII. Palma de Mallorca, 25 de juliol, p. 243-245.
- (1915). «Carácter de la verdadera escuela. De *Alma de maestro*». A: *El Magisterio Balear*, 36. Any XLIII. Palma de Mallorca, 28 d'agost, p. 277-279.
- (1919). «A mis paisanos y amigos de América». A: *El Menorquín*, 5. Any I. Ciutadella, novembre, p. 65-68.
- (1919). «A mis paisanos y amigos de América». A: *El Menorquín*, 11. Any II. Ciutadella, maig, p. 161-163.

### CONFERÈNCIES

- BENEJAM Vives, Joan (1878). «Cuestiones transcendentales sobre la enseñanza de adultos». Certamen pedagògic de Granada.
- (1888). Congrés Nacional de Pedagogia de Barcelona.
- (1894). «La gimnástica en las escuelas de primera enseñanza». Palma de Mallorca, 16 de juny.
- (1901). «Enseñanza de varias asignaturas». Palma de Mallorca, juliol.
- (1901). «Educación de adultos». Palma de Mallorca, juliol.
- (1907). «Vida nueva. Plan de mejora social por medio de un sistema educativo». Maó, 2 de novembre.
- (1911). «Somos hoy mejores que ayer». Discurs inaugural del curs escolar 1911-1912, a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó.
- (1915). «Homenaje a Pedro Cortés». Ciutadella.
- (1917). «Enseñanza de la vida». Paraninf de la Universidad de Barcelona.

### ASSISTÈNCIA A CONGRESSOS

- Congrés de Professors Belgues: «Acerca de la enseñanza del idioma patrio». 1876.
- Primer Congrés Nacional de Pedagogia. Madrid, 1882.
- Segon Congrés Nacional de Pedagogia. Barcelona, 1888.

### PRÒLEGS

- BENEJAM VIVES, Joan (1908). «A guisa de prólogo». A: ORTIZ, F. (1908). *Para la agono-  
grafía española. Estudio monográfico de las fiestas menorquinas*. L'Havana: La Uni-  
versal.
- (1915). «¿Se puede pasar?». A: TORRENT, R. (1915). *Amor y patria. Colección de  
poesías castellanas*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de la Vídua de Salvador Fà-  
bregues.

### PUBLICACIONS VERS JOAN BENEJAM

- CAVALLER PIRIS, J. (1922). *Mestre Benejam. Apuntes biográficos*. Ciutadella: Impremta Moll.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1996). «Les idees pedagògiques de Joan Benejam a través dels

- seus escrits "mallorquins" (segle XIX)». A: *Revista de Menorca*. Vol. I. Maó, p. 29-42.
- (1997). «Joan Benejam i Vives. Vida, ideologia pedagògica i personalitat». A: *Revista de Menorca*. Vol. I. Maó, p. 79-110.
- CURSACH, A. (coord.) (1923). *Maestro Benejam (1846-1922). Los menorquines de Córdoba (República Argentina) al ilustre pedagogo Juan Benejam*. Córdoba (República Argentina): La Elzeberiana.
- FÀBREGUES, S. (1892). *Juicio crítico sobre las obras de J. Benejam*. Ciutadella: Impremta i Llibreria de Salvador Fàbregues.
- LAFUENTE VANRELL, L. (1923). «Don Juan Benejam y Vives (1846-1922)». A: *Revista de Menorca*. Maó, p. 77-80.
- MESQUIDA CAVALLER, A. (1985). *Juan Benejam Vives. Insigne pedagogo*. Palma de Mallorca: Ripoll. (Panorama Balear).
- SOLSONA CLIMENT, M. (1957). *Juan Benejam Vives: su vida y su obra pedagógica*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Filosofia i Lletres. Secció de Pedagogia. [Tesina de llicenciatura inèdita]
- SOLSONA PALLEROLS, J. (1922). «Un eximio maestro espanyl contemporáneo D. Juan Benejam y su libro *La alegría de la escuela*». A: *Revista de Menorca*. Maó. [Es publicada en fascicles durant l'any 1923: 1r, p. 12-24; 2n, p. 47-62; 3r, p. 87-95; 4t, p. 117-127; 5è, p. 143-154, i 6è, p. 170-184]
- TORRENT, R. (coord.) (1924). *Últimos honores tributados al insigne pedagogo ciudadano D. Juan Benejam Vives*. Ciutadella: [s. n.].
- TUDELA PÉREZ, A. (1923). «Cuartillas leídas durante el homenaje a Juan Benejam en la Escuela Normal de Barcelona». A: *Revista de Menorca*. Maó, p. 183-185.

## BIBLIOGRAFIA GENERAL DE PEDAGOGIA

- BOWEN, J. (1997). *Historia de la educación occidental: El occidente moderno*. Vol. 3. Barcelona: Herder.
- CACHO VIU, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Rialp.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1994). *Historia de la educación en España*. Vol. 2. Madrid: Dykinson.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1985). *Manuel Bartolomé Cossío: Una antología pedagógica*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència.
- DELGADO, B. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza en Cataluña*. Barcelona: Ariel.
- DOMÈNECH, S. (1995). *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1989). *Estudios sobre Joaquín Costa*. Saragossa: Universitat de Saragossa, Secretariat de Premses Universitàries.

- GALÍ, A. (coord.) (1994). *Artur Martorell, 1894-1994*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. (1983). *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla: Universitat de Sevilla.
- GONZÁLEZ AGÁPITO, J. (1992). *L'escola nova catalana (1900-1939)*. Vic: Eumo.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (1999). *Ricardo Macías Picavea: Biografía de un intelectual inconformista (1846-1899)*. Valladolid: Ajuntament de Valladolid.
- HOUSAYE, J. (1995). *Quinze pedagogs: La seva influència avui*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya i Proa.
- JIMÉNEZ GARCÍA, A. (1985) *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cincel.
- LAPORTA, F. (1977). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Santillana.
- LÓPEZ-MORILLAS, J. (1972). *Hacia el 98: Literatura, sociedad, ideología*. Barcelona: Ariel.
- MOLERO PINTADO, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NAVARO, R. (1998). *La escuela y el maestro en la España contemporánea (1810-1939)*. Lleida: Textos Universitaris «Sant Jordi».
- OREM, R. C. (1974). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Buenos Aires: Paidós.
- OTERO URTAZA, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: Trayectoria vital de un educador*. Madrid: Publicacions de la Residència d'Estudiants.
- POZO ANDRÉS, M. M. (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ROZALÉN MEDINA, J. L. (1991). *Los fundamentos filosóficos de la Institución Libre de Enseñanza (el armonismo integrador de Giner y Cossío)*. Madrid: Universitat Complutense de Madrid.
- RUIZ BERRIO, J. (coord.) (1987). *Un educador para un pueblo*. Madrid: Universitat Nacional d'Educació a Distància.
- STANDING, E. (1996). *La revolución Montessori*. Madrid: Siglo XXI.
- VILANOU, C. (2001). *Joaquim Xirau (1895-1946): Quan la filosofia esdevé pedagogia*. Girona: Fundació Universitat de Girona. (Quaderns del Mercadal, núm. 1).

# LA VIA PSICOPEDAGÒGICA. ELS DISCURSOS DELS PROFESSORS A ESPANYA DES DE 1875 FINS A 1931

Àngel C. Moreu<sup>1</sup>  
*Universitat de Barcelona*

El debat al qual s'assistí, a Espanya, sobre filosofia i ciència durant el llarg període de la Restauració, pel que fa a psicologia i pedagogia, va discórrer mediatitzat per tres elements específics que el condicionaren. El primer fou el referent positivista com un dels nuclis teòrics amb més presència en el debat, que es desenvolupà davant la gairebé total abstenció del tradicionalisme catòlic, la falta de potencial humà i de recursos materials dels neokantians i els biològics, i l'actitud receptiva d'amplis sectors del krausisme que donà lloc al discurs krausopositivista. El segon element que orientà el debat fou el convenciment, de totes les parts, que l'educació era la tàctica més útil, l'instrument amb més possibilitats de facilitar uns canvis per obtenir la modernització del país, uns canvis que la política no acabava d'aconseguir; això pot explicar la gran quantitat de polítics, juristes i teòrics del dret que orientaren el seu pensament i la seva activitat cap a terrenys relacionats amb l'educació. I el tercer element condicionador, de caràcter infraestructural, el constituí la realitat que mostrava una quasi total absència de polítiques, institucions, instal·lacions, etc., que poguessin donar resposta a les necessitats que la investigació científica necessitava.

És per tot això que, en aquests quasi cinquanta anys d'història, el punt fort per l'anàlisi de les emergents teories psicofisiològiques i els seus efectes en l'àmbit pedagògic, s'ha de buscar, gairebé exclusivament, en els discursos que es manifestaren des de les revistes, les editorials i les càtedres, més que des dels labo-

1. Àngel C. Moreu duu a terme la seva tasca docent i investigadora al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, com a professor de teoria de l'educació i de política i legislació educatives. L'adreça postal és Departament de Teoria i Història de l'Educació, Campus de la Vall d'Hebron, pg. de la Vall d'Hebron, núm. 171, 08035 Barcelona; l'adreça de correu electrònic és *amoreu@d5.ub.es*.

ratoris. Les iniciatives experimentalistes, a Espanya, durant aquest període no van tenir idees ni tradicions ni mitjans i, per tant, tampoc continuïtat, excepte en algunes poques ocasions. Per això, diem que les claus es trobaven en els discursos teòrics, i a ells dediquem les nostres reflexions en aquest article.

Juntament amb això, cal tenir present que la producció teòrica que s'orientà cap als nous corrents de la psicologia i la pedagogia científiques, en primer lloc, va haver d'aprendre de la producció forània, fet que va consolidar les vies anglesa i alemanya obertes pels krausistes en el seu intent de diversificar el tradicional embut francès. Això va produir un doble efecte; per una banda, el que es caracteritzà per la recepció d'allò que es feia en altres països, acceptant-ho de manera acrítica; i, per l'altra, el que obrí la possibilitat de realitzar treballs de síntesi que afavorien l'evolució o enriquien iniciatives ja existents.

L'evolució del diàleg filosòfic després de la consolidació i l'adaptació del pensament de Krause, desvetllà la molt important influència d'un altre alemany, el biòleg E. Haeckel (1834-1919), que incorporà al monisme el component evolucionista i així oferí una versió científica positiva pels continguts de la filosofia idealista del krausisme.<sup>2</sup> El monisme evolucionista de Haeckel, una de les fonts d'inspiració del krausopositivisme, a més a més de contribuir a la consolidació de la via alemanya, fou una temptativa més en el camí harmonitzador de la filosofia idealista i el món científic que, des de diferents posicionaments gnòstics, va remetre a Spinoza o a Schelling,<sup>3</sup> tot i que el rigor dels plantejaments de la ciència i la filosofia positives va fer que, en aquell moment, fossin molt arriscats els exercicis de síntesi en aquest sentit.

2. La recepció de l'obra de Haeckel a Espanya començà aviat, el 1878, amb la *Historia de la creación natural o doctrina científica de la evolución*, Madrid, J. C. Conde, 1878-1879, 2 v. Però, l'obra que significà una torsió, entre altres, cap als components científicopositius pel krausisme va ser *Morfología general de los organismos*. En el pròleg d'aquesta obra, el seu traductor, Salvador Sanpere i Miquel, destacà aquesta relació d'influència entre el monisme evolutiu del naturalista alemany i la tradició krausista espanyola que buscà vies d'acostament al positivisme. Resulta pertinent en aquest punt recordar que Haeckel arribà al monisme a través de la investigació biològica; vegeu E. HAECKEL, *Morfología general de los organismos*, Barcelona, Barris i Cia, 1887.

3. Haeckel, decantant-se cap a Goethe, afirmà contundent que «la matèria no existeix mai, no pot obrar mai sense l'esperit i l'esperit sense la matèria. Ens atenim fermament al monisme pur, sense ambigüïtat, de Spinoza», segons es pot llegir a *Los enigmas del Universo*, València, Sempere, 1903, p. 26. Pel que fa a Schelling, no s'ha d'oblidar la seva influència en la fisiologia alemanya, exercida des de la revista que coeditava amb A. F. Markus, titulada *Jahrbücher der Medizin als Wissenschaft*. Anterior a Bernard, el fet que el nom d'aquesta revista faci referència a la medicina com a ciència no és accidental. Com ja se sap, en la seva filosofia de la natura, Schelling parla de la medicina com «la corona i la flor de les ciències naturals».



Pel que fa a la via anglesa, aquest període contemplà una intensificació de la relació. La primera presència i influència de Jeremy Bentham (1748-1834) en la vida política d'Espanya, durant la primera meitat del segle XIX, obrí les portes a l'entronització des de l'institucionisme de dos autors anglesos: Charles Darwin (1809-1882), professor honorari de la ILE des del seu inici; i Herbert Spencer (1820-1923), autor de l'obra *Educación física, intelectual y moral*, que es va introduir a Espanya molt aviat amb una gran repercussió en l'entorn del reformisme educatiu.<sup>4</sup> Per altra banda, la promoció des de la pedagogia institucionista d'estils i ambients educatius com la relació propera dels alumnes amb els catedràtics, així com la introducció de les competicions esportives a l'estil de les escoles angleses d'alt nivell, etc., van ser alguns dels elements que mostraren, tant en els continguts com en les formes —pensem en l'estil pedagògic dels professors de la ILE—, aquesta intensificació de la via anglesa.

El contrapunt d'aquests fets es troba en la tardana recepció d'Alexander Bain (1818-1903), autor de l'obra fonamental titulada *Education as a Science* (Londres, 1872), a través de la qual aquest pedagog anglès va establir les bases per l'aplicació del mètode científic a l'educació, fins aleshores considerada com un art. L'obra de Bain va estar present a les prestatgeries d'algunes biblioteques d'escoles normals en la versió anglesa o en la traducció francesa de Compayré. Però, la versió castellana no arribà fins a l'any 1915, més de quaranta anys després de la seva publicació a Londres.<sup>5</sup>

Les possibilitats d'accés a aquesta triple via francoangloalemanca animaren a més d'un filòsof de l'entorn krausoinstitucionista a embarcar-se en el viatge prometedori del krausopositivisme, que havia de tenir una fèrtil producció en el camp de la psicologia i la pedagogia; i, per tant, aquest fet ens obliga a fer-hi referència, una especial atenció en aquest article, en la majoria dels casos professors d'universitat, d'instituts d'ensenyament mitjà o d'escoles normals. No és necessari recordar que la psicologia s'estudiava a la secundària i que disposem, per tant, d'una important sèrie de manuals sobre aquesta matèria, alguns de gran influència entre les generacions d'estudiants, que s'encarregaren de la consolidació del discurs psicopedagògic durant la dictadura primorriverista i la posterior etapa republicana.

4. Aquesta obra, des de la seva primera edició espanyola, el 1879, ha estat editada —com la majoria de les obres de Spencer— en diverses ocasions, tant a Espanya com a Amèrica, traduïdes per Siro García del Mazo, Eduardo Zamacois, Adolfo Posada i Unamuno.

5. A. BAIN, *La ciencia de la educación*, Madrid, Artística F. Beltrán, 1915, traducció de Domingo Barnés. Per la seva part, Rufino Blanco parla d'una possible edició valenciana de l'any 1888; vegeu R. BLANCO, *Teoría de la educación*, Madrid, Sucesores de Hernando, 1912, p. 13.

## 1. EL KRAUSOPOSITIVISME PSICOPEDAGÒGIC

Fem referència, en primer lloc, a la generació d'autors nascuts cap a la meitat del segle XIX, anomenada per alguns autors com la *generació rebel* i que nosaltres anomenem la *generació de referència*, ja que ens hem de referir de la mateixa manera a les generacions anterior i posterior a ella, simplement com un criteri ordenador del discurs més enllà de les teoritzacions sobre generacions, que —pensem— desvirtuen la reflexió i de les que, per tant, no som molt partidaris. Molts dels autors d'aquesta generació de referència, principalment professors educats a l'entorn del krausisme, realitzaren la síntesi entre el positivisme i el krausisme, seguint vies ja esbossades per alguns dels seus mestres, principalment Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) i Nicolás Salmerón (1836-1908). Les seves obres més representatives sobre el tema que tractem s'editaren en el període d'entre segles i, en elles, els autors intentaren harmonitzar el producte de la seva formació universitària amb les noves aportacions que es van produir a Europa. El resultat fou —ja s'ha comentat— el disseny d'un nou espai de reflexió que Adolfo González Posada (1860-1944) anomenà *krausopositivisme*, l'any 1892, en un article publicat al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (*BILE*).<sup>6</sup>

### 1.1. EL PAPER PRECURSOR DE GINER I SALMERÓN

La psicologia era l'àmbit que millor mostrava en aquell moment les possibilitats del mètode científic i, en el cas espanyol, on més palès es feia el contrast amb el discurs escolàstic tradicional. No s'ha d'oblidar, per altra banda, la base psicològica que presentà l'estructura de la metafísica de Krause, la metodologia analítica que necessitava un determinat coneixement del jo; arran d'això, l'estudi de la psicologia fou la base de les manifestacions intel·lectuals dels krausistes. Encara més, l'aposta que, des del grup krausista i altres col·lectius partidaris del canvi, s'havia fet per la via pedagògica, convertí la natural projecció de la psicologia científica, en els àmbits de la pedagogia, en quelcom d'un particular interès a Espanya, i la seva pràctica, promoció i divulgació fou seguida no només per filòsofs, psicòlegs i pedagogs, sinó també per polítics, sociòlegs, juristes i metges.

Però, l'evolució cap al krausopositivisme es començà a observar ja en alguns textos d'autors krausistes anteriors a aquesta generació referencial, de què parlàvem. És el cas de Salmerón i Giner. D'aquest darrer, la famosa segona edi-

6. A. GONZÁLEZ POSADA, «Los fundamentos psicológicos de la educación según el Sr. González Serrano», a *BILE*, vol. XVI, 1892, p. 1 i següents; p. 17 i següents.

ció de les *Lecciones sumarias de psicología* (Madrid, 1878) —obra amb la qual col·laboraren el jurista i catedràtic de la valenciana Facultat de Dret, Eduardo Soler Pérez (1845-1907), i Alfredo Calderón Arana (1850-1907), primer catedràtic de Bioquímica a la Facultat de Ciències madrilenya—<sup>7</sup> mostrà aquella actitud del mestre per seguir de prop la trajectòria de l'especulació i l'experimentació de la psicologia fisiològica. Els seus alumnes ho confirmen al constatar de quina manera encoratjava el mestre:

[...] todo esfuerzo que tendiese a hacer progresar los estudios psicológicos, particularmente en aquellos aspectos que mostraban relación con la pedagogía. Sus discípulos, le hemos oído citar en su clase y en sus conversaciones, con pleno conocimiento, los resultados de la psicología novísima.<sup>8</sup>

Per la seva part, Salmerón fou l'introduïdor a Espanya de l'aleshores polèmic John William Draper (1811-1882), autor d'un text titulat *Historia de los conflictos entre la religión y la ciencia*, que fou un punt de referència, un objecte de culte o una pedra d'escàndol, segons els casos, en el procés entronitzador de les idees del positivisme a Espanya.<sup>9</sup> En la seva obra i en les seves classes, Salmerón esbossava la necessitat d'harmonitzar la raó i l'experiència, i destacava la psicologia com una «peça d'unió entre les dues tendències».<sup>10</sup> Això vol dir que el krausopositivisme es donà a conèixer cap al 1875, si tenim present que aquesta evolució es manifestava en força professors krausistes de la primera generació o en alguns textos que van aparèixer en aquestes dates.<sup>11</sup>

## 1.2. UN DEIXEBLE AVANTATJÓS DE SALMERÓN

Es pot afirmar que el discurs krausopositivista s'ordeix a l'obra dels deixebles més brillants de Salmerón. I és aquí on hem de fer referència a l'obra

7. F. GINER DE LOS RÍOS, *Lecciones sumarias de psicología. Obras completas*, vol. IV, Madrid, Espasa Calpe, 1978, 2a edició.

8. J. V. VIQUEIRA, *La psicología contemporánea*, Barcelona, Labor, 1930, p. 51.

9. J. V. DRAPER, *Historia de los conflictos entre la religión y la ciencia*, Madrid, Ricardo Fe, 1885, 2a. edició.

10. N. SALMERÓN, «Prólogo», a H. GINER DE LOS RÍOS, *Filosofía y arte*, Madrid, Minuesa de los Ríos, 1878, p. XIII.

11. Com a exemple, hi ha un text de Salmerón i d'un acabat d'estrenar catedràtic, González Serrano, que acompanya l'edició espanyola d'un krausista de la línia francobelga; vegeu N. SALMERÓN i U. GONZÁLEZ SERRANO, «Apéndice», a G. TIBERGHEN, *Ensayo teórico e histórico sobre la generación de los conocimientos humanos*, Madrid, F. E. Centeno.

d'Urbano González Serrano (1848-1904), possiblement el més genuí representant del krausopositivisme i l'autor més destacat en aquestes primeres etapes de la construcció de l'entorn psicopedagògic, al qual aportà una fonamentació teòrica de gran interès de la qual no sabem si va tenir continuïtat. La filosofia de l'educació i la psicopedagogia d'aquest autor, com la gran majoria de les aportacions que consolidaren el gir cap a posicions krausopositivistes, resulten difícilment encaixables en un sistema, escola o corrent. La seva obra és original i creativa, sense allunyar-se de les complexes coordenades teòriques que configuraren el panorama de la ciència i el pensament europeus de la seva època.

Tot i la seva prematura mort, González Serrano deixà una extensa obra, producte d'una vida dedicada a la reflexió, a la pràctica docent en la càtedra de psicologia, lògica i ètica de l'institut madrileny de San Isidro, i a l'estudi —els seus amics recorden la seva sessió diària a la biblioteca de l'Ateneu. Però, contràriament al que vaticinaren amics i coetanis, la seva obra no va tenir la repercussió posterior que semblava merèixer. No coneixem edicions posteriors dels seus llibres, ni és un autor citat en la literatura psicopedagògica posterior.<sup>12</sup>

Per a l'anàlisi de la seva posició psicopedagògica, fem referència, en un primer moment, a les seves consideracions en relació amb els problemes que originà la nova psicologia; analitzem després la seva posició sobre els elements que van intervenir en el procés educatiu; i acabem destacant la seva crítica a alguns dels errors amb què s'enfrontà el tema del canvi en l'educació durant aquest període d'entre segles. L'objectiu és, en aquest cas, descobrir elements no molt coneguts que formaren part de l'oferta teòrica autòctona en els inicials processos de construcció d'aquest nou entorn educatiu, que apostava clarament pels aspectes psicopedagògics de l'educació, a vegades des de la irreflexió i l'aplicació acrítica de corrents i idees forànies.

12. Juntament amb les notes necrològiques a la premsa i els articles *in memoriam* apareguts en algunes de les revistes en les quals havia participat, només podem citar els actes institucionals de rigor i algunes aportacions a l'anàlisi de la seva obra, com la que aparegué deu anys després de la seva mort; vegeu C. SÁIZ D'OTERO, *Urbano González Serrano (esbós biogràfic)*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1914. Altres referències es troben en les obres dels cronistes de l'època i en alguns diccionaris. Últimament, han aparegut alguns treballs monogràfics, entre els quals destaca el d'A. JIMÉNEZ GARCÍA, *El krausopositivismo de Urbano González Serrano*, Badajoz, Diputación Provincial, 1996. També, J. A. GARCÍA FRAILE, «Los inicios de la psicopedagogía en España: Urbano González Serrano (1848-1904)», a *BILE*, núm. 32-33, 1998, (II època), p. 131 i següents.

## 1.3. LA PSICOLOGIA

Pocs van ser —si és que n’hi va haver algun— els corrents filosòfics participants en el canvi del paradigma psicològic que no van ser objecte de consideració, anàlisi i estudi crític per part de González Serrano. Les seves explicacions sobre el materialisme, l’organicisme o el mecanicisme, es troben recollides, principalment, a *Psicología fisiológica* (1886). En aquesta obra, el més interessant és l’anàlisi que l’autor realitzà sobre les diferents interpretacions que circulaven sobre els descobriments dels fisiòlegs que descrivien una relació entre allò psíquic i allò orgànic. La postura rigorosa que va mantenir el professor extremeny marcà el sistema de treball que es respira en tota la seva obra.

De la verdad —escriu González Serrano— de que todo estado psíquico tiene su correspondiente fisiológico, no se puede inferir a la identificación del primer elemento con el segundo, ya que son iguales las razones que militan en pro de la asunción de uno por otro orden de la realidad. Integrar sin diferenciar, que es lo que hace el método experimental, [...] es sustituir el montón por la suma, la serie por el orden, la identificación, que iguala lo distinto y lo vario con lo homogéneo y semejante, por la racionalidad, que combina lo uno con lo múltiple.<sup>13</sup>

D’afirmacions com aquesta, que intenta matisar allò que l’autor va considerar exageracions o errors dels materialistes i els organicistes, es conclou erròniament, per part d’alguns comentaristes, en la negació del monisme en el pensament de González Serrano.<sup>14</sup> La veritat és que aquest autor s’oposà tant als extremismes reduccionistes del materialisme i l’organicisme, com a tot tipus d’espiritualisme, i buscà la seva particular ubicació en la intersecció de dos grans àmbits d’influència en la seva època. El primer és el domini de la psicofísica, des del que va defensar una consciència individual de base orgànica —excitació exterior seguida de reacció—, no mecànica sinó espontània, que buscava una fina-

13. U. GONZÁLEZ SERRANO, *La psicología fisiológica*, Madrid, Llibreria de Fernando Fe, 1886, p. 236.

14. M. Sáiz Roca i D. Sáiz Roca van escriure que «adopta este autor [González Serrano] una clara posición dualista. En sus trabajos psicológicos se advierte su idea del alma como una energía separada del cuerpo; estuvo en franca oposición a las posturas monistas»; vegeu M. SÁIZ ROCA i D. SÁIZ ROCA, *El establecimiento de la psicología científica en España*, Barcelona, E. Fabregat, 1993, p. 41. El cert és que González Serrano rebutjà el dualisme cartesà i tot l’espiritualisme francès generat, i no renegà del monisme krausista: «Aun hecho caso omiso de la concepción metafísica que pueda presidir la idea del monismo, tiene tal manera de pensar muy legítimos títulos a un examen detenido en su teoría psicofísica, no contradicha hasta el día por ninguna experiencia»; vegeu U. GONZÁLEZ SERRANO, *Ensayos de crítica y filosofía*, Madrid, Aurelio J. Aralia Impresor, 1881, p. 215.

litat, per tant teleològica, i que es presentà com inconscient, instintiva o reflexiva, atenent a l'edat o altres factors. El segon àmbit té relació amb el personalisme, influència sens dubte del seu admirat Ramón de Campoamor (1817-1901), que li va permetre fixar els límits de la persona en un intent d'apartar-se d'algunes actituds panteistes extremes. En aquest sentit, la persona conscient:

[...] requiere la conciencia de sí y la del límite, que juntamente la une y la distingue del medio y de sus múltiples relaciones con él. Precisamente, mediante el principio ordenador de estas relaciones, cada cual se reconoce en su límite y se declara individuo racional, dentro del medio en que vive. [...] en tal posición racional compleja, el hombre condensa dentro de su límite el mundo que le rodea. [...] la persona es el individuo consciente que se sabe de su racionalidad.<sup>15</sup>

#### 1.4. EL PROCÉS EDUCATIU

Aquesta citació d'*Estudios psicológicos* (1892) ens introdueix a la concepció de l'educació com la va descriure González Serrano, principalment en aquesta i en una altra obra, titulada *La asociación como ley general de la educación* (1888).<sup>16</sup> Hem vist la manera com destaca, ja en els inicis de la vida psíquica, uns actes reflexos com a resposta a excitacions exteriors, que persegueixen una finalitat, que es caracteritzen per la seva espontaneïtat i que configuren la consciència. Aquesta espontaneïtat de les respostes, que no compleix cap llei mecanicista i que pot influir en els mecanismes de l'herència, la fisiologia i, fins i tot, en els efectes dels condicionaments de l'entorn, aquesta espontaneïtat que permet l'individu controlar les seves respostes davant els estímuls, constitueix l'àmbit de la consciència. I és allà, en la consciència, on la intervenció educativa troba la seva justificació i el seu mètode.

Per altra banda, González Serrano donà molta importància al caràcter dinàmic del procés de configuració de la consciència, és a dir, a la intervenció de la voluntat i a la seva capacitat de canvi. En aquest sentit, dins de la dinàmica de formació de la consciència basada en l'intercanvi dinàmic amb l'entorn, existeix un procés que, abans com actualment, no troba una explicació en les lleis de la neurofisiologia i que, espontàniament, el subjecte tradueix en els nivells de consciència com a idees. En aquest procés que va del medi al subjecte i del sub-

15. U. GONZÁLEZ SERRANO, *Estudios psicológicos*, Madrid, Sáenz de Juvera Hermanos, 1892, p. 148-149.

16. U. GONZÁLEZ SERRANO, *La asociación como ley general de la educación*, Madrid, Viuda de Hernando; Barcelona, Llibreria Bastinos, 1888.

jecte al medi, es concreta la conversió del mecanisme orgànic i inconscient en una dinàmica intel·ligent i reflexiva, que permet l'exercici de l'acció educativa.

D'aquesta teoria, se'n desprèn una definició de subjecte de l'educació com a persona activa i disposada a l'anàlisi contínua de la informació que rep, ben diferent a l'educació memorística, dirigida a un subjecte del que s'espera únicament que gravi mecànicament els conceptes que se li dicten, o que respongui mecànicament als estímuls de l'entorn d'acord amb una llei moral que ha estat apresada de la mateixa manera.

I, en relació amb els mètodes, han de centrar-se en el coneixement del subjecte: conèixer els termes en què aquesta espontaneïtat actua, per veure com la persona configura el seu univers personal a partir de la interacció amb el medi; i per veure també quin món construeix en aquest medi. Les ressonàncies russo-nianes són ben paleses en aquest punt, que tracta d'implicar-se en el coneixement del subjecte amb la finalitat de corregir, impulsar, reforçar, etc., la dinàmica d'aquesta llei general que parla de la configuració d'una consciència reflexiva i crítica, mitjançant l'associació i l'acumulació d'idees pròpies que converteixen el subjecte en amo de si mateix. Això permet a l'educant, a més a més, associar-se a l'ordre universal i complir en el seu interior l'ideal de perfecció que ha concebut.

La conclusió de la filosofia educativa de González Serrano, segons la qual formar-se constitueix una funció natural de la persona, ens introdueix en la metàfora del camí d'autoformació mitjançant l'esforç i el sacrifici, no doblegant-se davant l'estímul immediat, sinó sotmetent-lo a un ordre ideal elaborat per la pròpia consciència. Una metàfora que remet al creador de Wilhelm Meister, un dels autors que més va influir en el pensament filosòfic i, segons veiem, psicopedagògic del professor extremeny.

### 1.5. PEDAGOGIA CRÍTICA

Les conseqüències de passar per alt aquesta llei general de l'educació, és a dir, el mantenir una actitud passiva davant la vida, pensar d'una manera fixa, no-més generen vulgaritat; i la vulgaritat equival a una acceptació acrítica de tot el que els altres diuen que és bo. Això, en pedagogia, produeix allò que González Serrano va anomenar *modernisme pedagògic*, que consisteix en voler posar en pràctica, mecànicament, tot allò que es fa en altres països.

El panorama educatiu que aquest autor descobrí en la seva època oferia una imatge caracteritzada per la falta d'originalitat en els resultats i per la passivitat amb què era contemplada qualsevol metodologia, ja fos tradicional o moderna;

una passivitat i una vulgaritat causants en gran mesura de la situació cultural i científica espanyola. I així ho va explicitar en una obra titulada *Cartas... ¿pedagógicas?* (*Ensayos de psicología popular*),<sup>17</sup> on denuncia el gust generalitzat per tot allò exòtic, la falta d'esperit crític, la invasió de traduccions sobre tot el que es fa en altres llocs, i la manca d'atenció al coneixement de la realitat sociocultural pròpia en el moment de plantejar les polítiques educatives. Aquestes *Cartas...* van anar apareixent a *La Escuela Moderna*, des del 1893 fins al 1895, en què es va interrompre la seva publicació perquè es va decidir el llibre ressenyat.

## 2. PRESÈNCIA DE LA NOVA PSICOLOGIA A LES CÀTEDRES

Des de la seva càtedra a l'institut de San Isidro, González Serrano va publicar un manual de psicologia dirigit als alumnes d'ensenyament secundari.<sup>18</sup> Aquest té relació amb el conjunt de l'obra de l'autor, encara que a nivell elemental; tot i això, per a nosaltres, aquest i altres manuals tenen importància per la informació que aporten respecte a l'entorn en què es produïa l'accés al coneixement de la psicologia en aquell moment. Això amaga un doble interès, perquè descobreix, per una banda, la posició teòrica dels professors i els seus interessos en la matèria més enllà del currículum oficial; i, per altra, el marc teòric en què es formaren uns alumnes que després van ser professors i, en alguns casos, actius constructors de l'entorn psicopedagògic.

Una primera mirada al context d'aquest paisatge ens descobreix que la psicologia, com assignatura, aparegué primerament en els instituts d'ensenyament secundari des que el Pla Pidal, el 1845, va regular la creació d'instituts després d'una sèrie de temptatives pioneres que, des de l'any 1836, van perseguir consolidar centres d'aquest tipus en algunes ciutats espanyoles. És just pensar, doncs, que una de les vies per la possible difusió dels canvis en la psicologia havia de discórrer a través de l'estructura institucional del segon ensenyament.

17. U. GONZÁLEZ SERRANO i C. SÁIZ DE OTERO, *Cartas... ¿pedagógicas?* (*Ensayos de psicología popular*), Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1895, pròleg d'A. González Posada.

18. U. GONZÁLEZ SERRANO, *Manual de psicología, lógica y ética para su estudio elemental en los institutos de segunda enseñanza. Vol. I. Psicología*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1880.



## 2.1. EL DISCURS PSICOLÒGIC EN ELS AUTORS DE LA GENERACIÓ ANTERIOR

Ja en la primera meitat del segle XIX, descobrim una sèrie d'autors il·lustres que s'encarregaren d'aquesta matèria, encara pensada des de la filosofia, i que s'impartia juntament amb la lògica i l'ètica. Els textos d'aquesta primera època són fonamentalment llibres de filosofia,<sup>19</sup> i la psicologia que hi ha respon al plantejament escolàstic tradicional.

En alguns casos, aquests professors d'ensenyament secundari van rebre la llavor dels nous corrents en psicologia, en el transcurs de la seva formació universitària. En aquest sentit, a partir del segon terç del segle XIX, alguns autors influenciats per la filosofia del sentit comú, com R. Martí d'Eixalà (1808-1857), incorporaren a la psicologia aquest paper primordial que li concedí la filosofia escocesa. Aquesta influència es manifestà brillantment en el pensament de Francisco J. Llorens Barba (1820-1872), autor de *Lecciones de filosofía*<sup>20</sup> que, el 1847, es presentà a les oposicions per aconseguir una càtedra d'institut i, també, de la Universitat de Barcelona; i en aconseguir les dues places, renuncià a la plaça de l'institut i es va fer càrrec de la càtedra universitària de Filosofia i Història de la Filosofia.

En el mateix període, el metge higienista Pedro Felipe Monlau (1808-1871), aconseguí el 1847 una càtedra de Psicologia i Lògica a l'institut San Isidro de Madrid; i publicà *Curso de psicología y lógica*<sup>21</sup> on abocà un concepte de psicologia empíric, que dividia la matèria en psicologia experimental i transcendental —tot i que es referia molt poc a aquesta darrera—, i imprimí el segell de la seva especialitat, la medicina. Així doncs, en aquest panorama en què destacaren aquestes tres línies, la línia escolàstica, la línia empírica i la que apuntava a plantejaments de caràcter fisiològic i experimental, es formaren en psicologia els alumnes de la nostra generació de referència, que van haver de prendre el relleu en els anys de la Restauració.

19. Serveixen com a exemple unes lliçons de psicologia de Salvador Mestres, que havia estat professor de Llorens Barba a l'institut barceloní; vegeu S. MESTRES, *Lecciones de psicología dadas a los alumnos de esta asignatura en el instituto de segunda enseñanza de Barcelona*, Barcelona, Hereus de la Vidua Pla, 1869.

20. F. J. LLORENS BARBA, *Lecciones de filosofía*, Barcelona, Publicacions de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, 1920, 3 v. [2a edició corregida, Barcelona, Pons, 1858]

21. P. F. MONLAU i J. M. REY HEREDIA, *Curso de psicología y lógica para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza*, Madrid, M. Rivadeneyra, 1849. Monlau s'encarregà de la part de psicologia i Rey, de la de lògica.

## 2.2. LA PSICOLOGIA FISIOLÒGICA I ELS PROFESSORS DE LA GENERACIÓ DE REFERÈNCIA

I és així que, en les dècades finals del segle XIX, des d'algunes càtedres d'ensenyament secundari i universitari, es van seguir amb atenció els esdeveniments que es produïen en els àmbits de l'experimentació psicofisiològica. La inquietud encoratjadora cap a aquest àmbit que hem observat en Salmerón i Giner, va germinar en molts membres de la generació de referència. Ho hem comprovat al parlar de González Serrano, i està present també en un bon nombre de professors universitaris i d'ensenyament secundari d'aquesta mateixa generació de referència. Així, juntament amb González Serrano, cal destacar José de Caso Blanco, Tomás Maestre, Luis Simarro, Hermenegildo Giner i Ruiz Chamorro, entre d'altres.

José de Caso (1850-1907), des de la seva càtedra de sistema de filosofia a la Universitat Central, explicà una psicologia que no obviava els corrents psicofisiològics. Una cosa semblant succeïa a les classes de psicologia que impartia a la ILE; no en va, tant Caso com González Serrano havien estat deixebles de Salmerón. Juntament als esforços renovadors de Caso, destacà en el mateix àmbit universitari l'obra del murcià Tomás Maestre López (1857-1936), catedràtic de medicina legal i toxicologia a la Universitat Central de Madrid, autor, ja el 1905, de l'obra *Introducción al estudio de la psicología positiva*, prologada per Santiago Ramón y Cajal (1852-1934).<sup>22</sup>

Seguint amb la nostra relació, cal destacar la càtedra de psicologia experimental creada a la Facultat de Ciències de la Universitat Central, ja l'any 1902. El seu primer catedràtic fou un dels pocs metges que s'ocuparen en aquests anys de la medicina científica positiva. Fem referència —com és sabut— a Luis Simarro Lacabra (1851-1921), un personatge controvertit, d'interessos vitals diversos i una producció escassa. La seva tasca docent en aquest càtedra fou valorada de moltes maneres pels seus alumnes. La seva ideologia política, la seva condició de francmaçó i l'orientació del seu discurs a les classes van ser factors que, sense cap dubte, condicionaren alguns d'aquests judicis. No va escriure cap manual; sí, una sèrie d'articles, alguns dels quals fan referència als aspectes psicològics de l'educació. Juntament amb això, els seus textos relacionats amb la introducció de la psicologia científica i el seu treball pioner al Laboratori d'Antropologia Experimental Aplicada a l'Educació, que ell mateix organitzà al Mu-

22. T. MAESTRE, *Introducción al estudio de la psicología positiva*, Madrid, Bailly-Baillière, 1905.

seu Pedagògic Nacional, converteixen aquest metge en l'iniciador de l'experimentació psicopedagògica a Espanya.<sup>23</sup>

I en relació amb els instituts d'ensenyament secundari, les tres tendències que apuntàvem anteriorment van continuar estant ben representades en els professors de la generació de referència a la qual ens anem referint, destacant la línia escolàstica, en plena fase de reconversió entre la realitat del positivisme imperant i les expeditives recomenacions del Vaticà, ben concretades a l'encíclica *Aeterni Patris*. En aquest sentit, l'orientació tomista o neotomista seguia ocupant la majoria de les places, doncs els tribunals no foren molt proclius a admetre memòries amb els continguts dels nous corrents de psicologia.<sup>24</sup> Noms com els de Juan Ortí Lara (1826-1904) o Antonio Martínez de San Miguel, representen el més recalitrant immobilisme.<sup>25</sup> Els més aperturistes, com Marcelino Arnáiz (1867-1930) i Fernando M. Palmés (1867-1930), exemplifiquen la producció neoescolàstica. De Palmés, cal destacar la seva tasca al Laboratori Psicotècnic del Col·legi dels Jesuïtes de Sarrià, a Barcelona; i d'Arnáiz, que va fer un manual destinat explícitament per seminaris,<sup>26</sup> on definia la psicologia experimental com l'aplicació i el desenvolupament natural del mètode, els principis i les línies generals de la psicologia aristotèlica, i buscava punts de trobada en les seves referències a metges filòsofs alemanys com W. Wundt (1832-1920), J. Cattell (1860-1911) o H. Münsterberg (1863-1916).

23. Alguns títols de les seves publicacions que il·lustren el que s'ha esmentat sobre aquest personatge són «La ciencia: ensayo de filosofía positiva», a *Boletín-Revista del Ateneo de Valencia*, vol. v, 1872, p. 105 i següents; «El exceso de trabajo mental en la enseñanza», a *BILE*, vol. XIII, 1889, p. 37 i següents, p. 88 i següents, p. 369 i següents; *Teorías modernas sobre la fisiología del sistema nervioso*, Madrid, C. Conde i Compañía, 1878; *Antropología escolar*, Madrid, Museo Pedagógico, 1896; també, el pròleg a J. ZIEHEN, *Compendio de psicología fisiológica*, Madrid, Bailly-Baillière, 1910.

24. Sense cap dubte fou aquesta la causa que, el 1886, el jove Unamuno, que anava per professor de psicologia, fracassés com a opositor a una càtedra de psicologia, lògica i ètica, a l'incloure en el temari la definició de la psicologia com a una ciència experimental, citant Bain, Stuart Mill o Wundt; vegeu R. CABRÁN, «Unamuno y la psicología moderna», a *Arbor*, vol. CLIX, 1998, p. 329 i següents.

25. Tot i que era catedràtic de Metafísica a la Universitat de Madrid —càtedra de la qual fou separat per negar-se a jurar la Constitució de 1869—, Ortí és autor d'alguns textos destinats a estudiants d'ensenyament secundari. Per altra banda, Domènech i Raich fan referència a Antonio Martínez de San Miguel, professor als instituts de Sòria i Barcelona, i autor d'un manual titulat *Elementos de psicología, lógica y ética* (1887), com exemple de la rígida orientació escolàstica; vegeu E. DOMÈNECH i R. M. RAICH, «Antecedents de l'ensenyament de la psicologia a Catalunya en el segle XIX», a *Gimbernat*, vol. IV, 1985, p. 95 i següents.

26. M. ARNÁIZ, *Elementos de psicología fundada en la experiencia*, Madrid, Sáenz de Juvera Hermanos, 1904.

Fem referència, també, al gadità Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923), que fou professor en diversos instituts, sobretot a Barcelona, on publicà, editat per Bastinos, *Resumen de psicología* (1899). Tot i així, la rellevància d'aquest antic alumne del Col·legi Espanyol de Bolònia es troba en el seu paper de referent —entre d'altres— de l'institucionisme a Catalunya.

Citem, per últim, l'obra d'Eusebio Ruiz Chamorro (1841-1899), autor de *Psicología o ciencia del alma* (1876), una obra que fou utilitzada pels seus alumnes de psicologia a l'Institut de Noviciat a Madrid. En la introducció del text, el krausopositivista Chamorro afirmava la seva difícil pretensió de desenvolupar l'analítica de Sanz del Río, amb el rigor científic que l'obertura positiva imposava al monismo krausista, en el qual es reafirmà.<sup>27</sup>

### 2.3. REPERCUSSIÓ DELS KRAUSOPOSITIVISTES EN ELS PROFESSORS DE LA GENERACIÓ POSTERIOR

No passà gaire temps fins que els deixebles de tan insignes professors de la generació de referència, constituïren també un nodrit grup de docents pròxims a l'institucionisme, si no clarament krausistes o krausopositivistes, que, des de diversos llocs d'Espanya, impartiren les seves lliçons i publicaren manuals amb una orientació que apostava per la nova psicologia ja a l'inici del segle XX. La ideologia krausista, en què s'havien format, feia que l'obra psicològica d'aquesta nova generació de professors es projectés en el camp de la pedagogia, enrobustint el discurs inicial psicopedagògic. Els integrants d'aquesta generació posterior formaren una llista extensa, de la qual destaquem els noms de Julián Besteiro, José Verdes Montenegro, Eloi Luís Andre, Fermín Herrero Bahillo, Juan Vicente Viqueira i Martín Navarro Flores, tots divulgadors des de les seves càtedres de Psicologia Científica.

Julián Besteiro (1870-1940), el més conegut del grup per la trascendència de la seva actuació política, és autor d'un text que, amb un títol clàssic, sortí de la impremta amb el prestigi d'haver guanyat el Premi Charro Hidalgo de l'Ateneu de Madrid, el 1895. El treball de Besteiro, *Exposición sumaria de los principios de la psicofísica*, fou publicat dos anys després amb el títol ben conegut de *La psicofísica*. Des del seu destí a províncies, Besteiro composà aquesta síntesi de la teoria psicofísica que, trenta-cinc anys abans, inaugurà el polifacètic cien-

27. E. RUIZ CHAMORRO, *Psicología o ciencia del alma*, Madrid, Segundo Martínez, 1876, p. XIV.

tífic i humanista alemany T. G. Fechner (1801-1887).<sup>28</sup> Pensionat per la JAE, el 1909, Besteiro anà a estudiar a Alemanya, amb Stumpf (1848-1936), a Berlín, i amb Wundt, a Leipzig. De tornada a Madrid, aconseguí doctorar-se i accedí, el 1912, a la càtedra de lògica fonamental de la Universitat Central. En aquest moment, es va interrompre la breu producció psicopedagògica de Besteiro, que també inclou alguna col·laboració a *BILE*;<sup>29</sup> però, a partir d'aquest moment i fins a la seva mort, a la presó de Carmona a Sevilla, s'orientà, com ja és conegut, cap al camp de la política.

La política també està present a la vida i a l'obra de José Verdes Montenegro (1866-1942); de fet, se li atribueix la traducció de l'obra *Socialismo y ciencia positiva* del catedràtic de la Universitat de Bolònia Enrico Ferri (1856-1929). De Verdes, és interessant la seva tasca professional en el camp de la medicina, des d'on realitzà un gran treball en la lluita contra la tuberculosi, obrint el primer sanatori antituberculós el 1901 i accedint a la Direcció General de Sanitat durant la República. Però, aquí el citem perquè, anteriorment, exercí com a catedràtic de Psicologia i Lògica a Madrid, Orense i Alacant. Lector i estudiós de Wundt, va escriure *Apuntes de psicología científica*, obra que recull la situació de la investigació i la teorització sobre l'experimentalisme alemany dels darrers anys del segle XIX, i que va ser utilitzat com a llibre de text pels seus alumnes.

Per la seva banda, Eloi Luis Andre (1876-1935) fou alumne a Leipzig i professor de filosofia als instituts d'Orense i Toledo, on organitzà pràctiques de laboratori complementàries a l'estudi de la psicologia. Va traduir l'obra *Sistema de filosofía* de Wundt, i és autor de *Nociones de psicología experimental*, un dels primers textos que utilitzà aquesta terminologia al títol. Preocupat per la problemàtica que es produïa a l'època en l'àmbit de l'ensenyament secundari, publicà *La educación de la adolescencia*;<sup>30</sup> i, com a membre de diversos tribunals d'oposicions a càtedra d'institut, va facilitar l'accés a nous psicòlegs experimentalistes, com Fermín Herrero Bahillo, un filòsof palentí amb una complexa evo-

28. J. BESTEIRO, *La psicofísica*, Madrid, R. Rojas, 1897. Besteiro es refereix en aquesta obra a les teories de Fechner, sobretot a la llei que duu el seu nom. Els treballs de Fechner van constituir una autèntica revolució en psicologia, ja que aconseguí, a mitjan segle XIX, quantificar fenòmens psíquics de manera difícilment contestable. Fundador de l'estètica experimental, metge, físic i filòsof humanista, la teoria psicofísica és l'efecte d'una de les seves més constants preocupacions filosòfiques: la necessitat que sentia per demostrar la seva intuïció sobre la identitat de l'esperit i la matèria, com mirades diferents sobre una mateixa realitat.

29. J. BESTEIRO, «Psicología y pedagogía», a *BILE*, vol. XXIII, 1899, p. 260 i següents; també, «La educación de la voluntad», a *BILE*, vol. XVIII, 1894, p. 260 i següents.

30. E. LUIS ANDRE, *La educación de la adolescencia: estudio crítico del estado de la segunda enseñanza y de sus reformas más urgentes*, Madrid, Alrededor del Mundo, 1916.

lució intel·lectual que l'havia conduït de la teologia al socialisme en el transcurs d'una vida breu i atzarosa.

Herrero Bahillo també estudià a Leipzig i a Würzburg, i s'interessà a més per les aportacions d'espanyols com Domingo Barnés (1879-1943) o els ja citats Simarro i Arnáiz, entre altres. Va exercir com a catedràtic de psicologia i lògica a l'Institut General i Tècnic de Lleida, on organitzà, com Luís Andre, un laboratori de psicologia experimental en el marc de l'assignatura. La seva concepció de la psicologia queda reflexada a *Nociones de psicología moderna*,<sup>31</sup> un llibre on exposà àmpliament el sistema wundtià, complementant-lo amb aportacions de psicòlegs espanyols i amb referències a la psicologia de la gestalt.

Entre els integrants d'aquest grup institucionista de professors de psicologia, hem citat també a Juan Vicente Viqueira, que va exercir la docència a Madrid, Santiago i A Coruña. La osteomielitis, que condicionà i acabà amb la seva vida quan només tenia trenta-set anys, no li va impedir desenvolupar una extensa obra de caràcter psicopedagògic. Nebot de Manuel B. Cossío (1858-1935) i estudiant a Madrid sota l'atenta mirada de Giner, aquest psicopedagog galleg fou un entusiasta de Simarro, la influència del qual l'orientà cap a la psicologia. Pensionat per la JAE durant els anys 1912 i 1913, estudià a Alemanya amb E. Husserl (1859-1938), entre d'altres;<sup>32</sup> i abans d'obtenir el doctorat en filosofia i iniciar la docència al Museu Pedagògic, va impartir cursos de psicologia destinats, principalment, als mestres. El contingut d'aquests cursos va anar apareixent al *BILE* durant l'any 1915 i el 1916 (vol. CCCIX i XL).<sup>33</sup> Un any després es va traslladar a Galícia, primer a l'Institut General Tècnic de Santiago i, després, al d'A Coruña, on es va quedar fins a la seva mort.

És, en aquesta època, quan es manifestà la seva identificació amb la cultura gallega en la seva faceta de psicopedagog, literat i músic.<sup>34</sup> Les seves publicacions durant aquesta darrera etapa de la seva vida comparteixen, com la resta de la seva obra, un interès per la divulgació psicològica amb la reflexió de caràcter

31. F. HERRERO BAHILLO, *Nociones de psicología moderna*, Lleida, Successors de Jiménez, 1911.

32. Fruit de la seva col·laboració amb la JAE, foren dues memòries titulades *La enseñanza de la psicología en las universidades alemanas* i *Un nuevo factor de la memoria de identificación*, ambdues publicades als Anals de la JAE, vol. XVI, el 1914.

33. Amb la mateixa direcció i dins d'aquesta etapa madrilenya, J. V. Viqueira publicà *Sobre el dibujo de los niños*, Madrid: Asociación Española para el Progreso de las Ciencias, 1915; també, «Los métodos del examen de la inteligencia», a *BILE*, vol. XXXIX, 1915, p. 100 i següents, p. 134 i següents.

34. A. COSTA RICO, *A reforma da educación (1906-1936)*. xv. *Viqueira e a historia da psicopedagogía en Galicia*, A Corunya, Do Castro, 1996.

psicoeducatiu.<sup>35</sup> La seva obra fonamental, en aquest període, és *Introducción a la psicología pedagógica*, en què abocà les seves reflexions de contingut psicopedagògic i aprofundí tant en els mecanismes psicològics de l'aprenentatge com en els aspectes que fan referència a l'evolució i a la promoció del subjecte de l'educació, o a les aptituds que ha de posseir el mestre i els coneixements necessaris per complir amb la seva tasca educativa que, per Viqueira, té un alt component social, coincident amb el sentiment regeneracionista imperant.<sup>36</sup>

Destaquem, ja en darrer lloc, el nom del professor Martín Navarro Flores (1872-1950), alumne de Giner i de José de Caso. El 1907, accedí a la càtedra de psicologia, lògica i ètica de l'Institut Universitari General Tècnic de Tarragona, i el 1919, a la de psicologia a l'Instituto-Escuela de Madrid. Publicà les seves obres a Espanya, Argentina i Mèxic, i centrà el seu interès teòric en una triple direcció: l'ètica, la paidologia i la psicologia experimental.<sup>37</sup> Com en el cas de Luis Andre, en la seva obra es respira una preocupació especial per l'ensenyament secundari, intentant la seva modernització i promovent la millora de la formació dels docents. En aquest sentit, publicà diversos manuals de la seva assignatura, entre els quals destaca el *Manual de psicología experimental* (1914).<sup>38</sup> Erròniament, alguns comentaristes consideren aquest manual de Navarro com el primer publicat a Espanya, potser perquè donen per bona l'afirmació que, en aquest sentit, l'autor va anunciar al pròleg concedint-se a si mateix la primàcia en aquest tipus de manuals. Tot i així, com hem pogut veure en els paràgrafs anteriors d'aquest article, manuals com el d'Herrero Bahillo i, encara més, el d'Arnáiz estan datats anteriorment.

35. Una mostra de les publicacions de Viqueira en aquesta etapa gallega són, en la línia de la divulgació psicològica. Vegeu J. V. VIQUEIRA, «Nota acerca de las corrientes de la psicología actual», a *BILE*, vol. XLI, 1917, p. 236 i següents, p. 268 i següents; «Notas sobre la historia de la psicología», a *BILE*, vol. XLII, 1918, p. 56 i següents, p. 149 i següents; i en la línia psicopedagògica, «El aprender como problema pedagógico», a *BILE*, vol. XLIII, 1919, p. 202 i següents. També, col·laborà amb la revista de Luzuriaga; vegeu també J. V. VIQUEIRA, «Las tendencias psíquicas y su educación», a *Revista de Pedagogía*, vol. I, p. 142 i següents.

36. J. V. VIQUEIRA, *Introducción a la psicología pedagógica*, Madrid: Beltrán, 1919. Sis anys després de la seva mort, aparegué a Barcelona la seva obra pòstuma; vegeu J. V. VIQUEIRA, *La psicología contemporánea*, Barcelona, Labor, 1930.

37. Un text, entre altres, que exemplifica aquest triple interès: M. NAVARRO FLORES, «Relaciones de la pedagogía con la psicología y con la ética», a *BILE*, vol. XXXII, 1908, p. 291 i següents.

38. M. NAVARRO FLORES, *Manual de psicología experimental*, Tarragona, José Pijoan, 1914. Anteriorment, havia publicat *Nociones de psicología*, Tarragona, Arias i fills, 1906. I, en relació amb el sector d'ensenyament secundari, M. NAVARRO FLORES, «Los problemas de la segunda enseñanza», a *BILE*, vol. XLIV, 1920, p. 366 i següents; també, «La enseñanza de la psicología experimental en los institutos», a *BILE*, vol. XXXIII, 1909, p. 12 i següents, p. 72 i següents.

L'interès de Navarro Flores per la psicologia en el sector de l'ensenyament secundari li va suposar ser nomenat, el 1919, professor de psicologia a l'Institut Escola, amb funcions similars a les d'un psicopedagog actualment. Efectivament, aquest professor es va cuidar, a més a més de la docència de l'assignatura, de l'ordenació curricular, de manera que la gradació de coneixements estigués d'acord amb la maduresa psicològica dels alumnes; també, s'encarregà de la detecció, sempre que fos possible, de la correcció de deficiències psicològiques lleus «segons un sistema orgànic de proves de capacitat — el que anomenen *tests* als Estats Units». <sup>39</sup> Entre les seves responsabilitats, es trobava igualment la selecció i, si procedia, la decisió de becar possibles alumnes superdotats o amb necessitats econòmiques.

En aquest punt, i abans de passar a l'anàlisi dels discursos que generaren en les institucions dedicades a la formació de mestres, és necessari remarcar l'humanisme que envoltà l'ambició regeneracionista del pedagogisme krausista, patent en el component psicològic i pedagògic dels escrits d'aquests professors, als quals, en el marc de l'institucionisme, cal considerar com integrants d'un dels sectors pioners en la construcció de l'entorn psicopedagògic.

### 3. PSICOLOGIA I PSIQUIATRIA PER A MESTRES

Les escoles de magisteri, encarregades inicialment de fer germinar a la població l'esperit nacional garant de l'Estat, van patir des de la seva creació, el 1839, els efectes d'unes polítiques educatives que no estaven gens d'acord amb l'alta missió que els Estats encomanaren a aquests centres de formació de mestres a tota Europa. Com mostra —recordem— el Decret llei del 2 de juny de 1868, que aparegué com a resposta expeditiva d'un govern espanyol sense armes per neutralitzar l'amenaça revolucionària, que suprimí les escoles normals, declarà com a públiques algunes institucions escolars de religiosos, i encarregà l'escolarització al capellà rector en poblacions menors de cinc-cents habitants. Un altre esdeveniment, de signe contrari, fou la instauració de la ILE i altres iniciatives privades; i encara un altre esdeveniment, el constituïren els discursos

39. Proposada al Ministeri pel nomenament de Navarro Flores, en què consten les funcions de les quals s'haurà d'encarregar el professor. Citat a T. MARÍN ECED, *Innovadores de la educación en España*, Conca, Servei de Publicacions de la Universitat de Castella la Manxa, 1991, p. 244-245. No tenim notícia de com es va desenvolupar Navarro en les seves funcions de psicopedagog. Les atribucions que el Reglament de l'Instituto-Escuela conferia a l'equip de professors i el fet de no contemplar l'admissió d'alumnes amb problemes físics o psíquics, deixaven poc marge a aquesta figura professional.



que generà la política educativa de la Primera República, en el moment de restablir el funcionament de les normals de mestres.

El que és cert és que entre unes coses i unes altres, aquests establiments patiren la manca de continuïtat i estabilitat de les plantilles, la poca claredat en els objectius, els constants canvis en els plans d'estudis, els trasllats de l'especialitat als instituts d'ensenyament secundari, etc.<sup>40</sup> Per altra banda, el fet que en magisteri, al contrari que als instituts i a la universitat, els professors poguessin accedir a totes les càtedres, independentment de la seva especialitat, per no existir la categoria de professors especialistes, dibuixava un panorama poc adequat per a la profundització teòrica. Tot i això, una bona part de la literatura que, en forma de manuals o assajos pedagògics, té presents els intents de fonamentació científica de la pedagogia, està a les biblioteques d'aquests centres, gràcies a l'acció d'una minoria de directors i professors l'aportació dels quals va sortint a la llum en alguns estudis històrics actuals. No faltaren tampoc polítiques i iniciatives que, des de l'interior de les pròpies institucions o des de vies alternatives i complementàries, intentaren fer dreuera la devaluació del sector mitjançant propostes innovadores. Fou el cas, per exemple, de les Conferències pedagògiques o les Escoles d'estiu.

### 3.1. AUGUST VIDAL PERERA. PEDAGOGIA I PSIQUIATRIA INFANTIL

D'aquest conjunt de professors que es va entossudir en la millora dels centres per a la formació dels mestres, en destaca, en l'àmbit que aquí es tracta, la figura del barceloní August Vidal Perera,<sup>41</sup> professor en les normals de mestres de Barcelona, Granada, Tarragona i Osca, per la seva contribució, des d'aquest sector, a la construcció de l'entorn psicopedagògic. Efectivament, Vidal representa com cap altre l'interès per millorar la qualitat de l'ensenyament a les normals espanyoles des del sector del professorat. No se li pot adscriure, com en altres molts casos, ni a l'entorn institucionista ni pertany tampoc a la tradició cultural contrarreformista ni a la intel·lectualitat catalanista; els anys d'iden-

40. Ángel C. MOREU, «La cambiante ordenación curricular del magisterio. La situación en Barcelona (1898-1903)», a J. ARGOS i M. P. EZQUERRA (ed), *Principios del currículum. IV Jornadas de teorías e instituciones educativas contemporáneas*, Santander, Universidad de Cantabria, 1998, p. 269 i següents.

41. Ja ens hem ocupat d'aquest personatge en altres escrits: Ángel C. MOREU, «Augusto Vidal Parera (1872-1922). Esbós biobibliogràfic d'un professor d'escola normal», a *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'història de l'educació als Països Catalans*, Vic: Eumo, 1988, p. 263 i següents. També, Ángel C. MOREU, «Augusto Vidal Parera (1872-1922), pedagog y alcalde de Huesca», a *Argensola*, núm. 111, 1998, p. 132 i següents.

titat, en aquest sentit, s'identifiquen amb l'ideal regeneracionista, segons es desprèn de les seves campanyes contra l'alcoholisme i a favor de l'educació dels deficients psíquics. La síntesi regeneracionista de Vidal, marcada pel pragmatisme, el va dur a ser el promotor de l'educació especial en els estudis de magisteri, mitjançant la introducció i l'adaptació dels continguts de l'emergent psiquiatria infantil a l'àmbit de la pedagogia.

Nascut a Barcelona, el 1872, i, després d'estudiar magisteri a Tarragona, es va fer normalista a l'Escola de Barcelona, incorporant-se a la mateixa com a professor l'any 1897. Nou anys més tard es va fer càrrec de la nova càtedra de psiquiatria infantil (R. O. de 28-12-1906), matèria que ell mateix havia sol·licitat al Ministeri i que va tenir la consideració d'assignatura lliure. El 1907, publicà la seva significativa obra *Compendio de psiquiatria infantil*, una de les primeres monografies que, sobre aquesta temàtica, va aparèixer a l'entorn europeu. Prèviament, el 1904, obrí una clínica pedagògica, també pionera a Espanya, per atendre les disfuncions en l'educació dels escolars. El 1910, després d'opositar a Madrid, va haver d'abandonar Barcelona i es va incorporar a la Normal de Granada, on va restar durant dos cursos i des d'on, per concurs, es traslladà primer a la Normal de Tarragona i, després, a la d'Osca. En aquesta darrera ciutat, compaginà la seva tasca com a professor, publicista i conferenciant amb la d'alcalde. Fou allà on morí el 1922, a l'edat de cinquanta anys.

### 3.2. PSIQUIATRIA PER A MESTRES

En relació amb el pensament de Vidal, els aspectes que aquí ens interessa ressaltar es troben, principalment, en el seu manual de pedagogia, titulat *Teoría y arte de la educación*, i al *Compendio de psiquiatria infantil*.<sup>42</sup> El seu compromís militant amb el regeneracionisme el va dur a impartir cursos i a pronunciar conferències, predicant els perills de l'alcoholisme en la descendència i orientant a les famílies i als mestres davant els problemes psicopatològics infantils; també, explicà els termes de la anormalitat infantil, a la qual qualificà de malaltia tant

42. A. VIDAL PERERA, *Teoría y arte de la educación*, Barcelona, Francesc Badía, 1902; aquest llibre, la primera edició del qual aparegué el 1902, fixa ja amb força encert el punt de vista epistemològic d'on surt Vidal, enmig dels litigis que durant l'època d'entre segles pugnaven per definir la pedagogia com una ciència de l'educació. A. VIDAL PERERA, *Compendio de psiquiatria infantil*, Barcelona, Llibreria del Magisteri, 1907; aquest llibre està prologat per Rafael Rodríguez Méndez, catedràtic d'higiene a la Facultat de Medicina i posterior rector de la Universitat de Barcelona. Són ressenyables pel nostre objectiu, també, els seus articles apareguts a *Revista de Pedagogía*, *La Escuela Moderna* o *La Medicina de los niños*.

en el cas d'idiotes i imbècils com quan es tractava d'alteracions lleus que podien pertorbar el desenvolupament normal de la formació intel·lectual dels alumnes. La preocupació per la situació social de la infància es trasllueix també en les seves tasques com a membre de les juntes provincials de protecció a la infància a Tarragona i a Barcelona.<sup>43</sup>

Ja a la segona edició ampliada de la seva *Teoría y arte de la educación* (Granada, 1911), que duu com a subtítol *Tratado de pedagogía*, es comença a observar una certa evolució en el pensament pedagògic de Vidal, en comparació amb els seus primers escrits, ja que introduí temes com la *psicofísica*, a la qual dedicà una lliçó, o reflexions sobre la classificació dels escolars. Si comparem aquesta edició amb la primera, veiem que va afegir dues noves parts —concretament, vint-i-quatre capítols— dedicades a la didàctica i a l'organització escolar. També, són nous els apèndixs de la primera part, un dels quals, titulat «Consideraciones acerca de la clasificación de los niños en buenos y malos», és possiblement el més interessant per l'anàlisi del discurs biològic de l'època, que Vidal adoptà de T. Ribot (1839-1916).<sup>44</sup> Al final del llibre apareix, també com a novetat, un extens apèndix amb vuit lliçons d'anatomia, catorze de fisiologia i vint-i-una de psicologia.

Tot i això, l'oportunitat d'aquest pedagog barceloní en aquesta història dels discursos teòrics, radica en la seva aportació a l'estudi d'una psiquiatria infantil pensada per la seva aplicació a l'educació. Del seu *Compendio de psiquiatria infantil*, en van sortir quatre edicions (1907, 1908, 1911 i 1919), amb el mateix títol. Aquí ens referim a l'última, sensiblement ampliada en relació amb les tres primeres, amb cinc capítols sobre psicometria i un sobre pedagogia d'anormals. La posició de Vidal pel que fa a les relacions que s'estableixen entre la psiquiatria i la pedagogia, se centra en la doble implicació que observa entre ambdues:

No es posible que la obra del maestro resulte perfecta, ni siquiera buena, en cuanto para llevarla a cabo prescinda del conocimiento del funcionalismo psicofísico del niño, [...] aun dominando la Pedagogía general, es posible que quede la acción del educador casi anulada ante casos que esta ciencia no comprende, toda vez

43. Sobre aquest aspecte, la informació es troba de manera transversal a tota la seva obra. Més concretament, es pot veure en algunes ressenyes de les seves conferències i ponències; vegeu J. POCH, «Conversa pedagógica en Tortosa», a *La Escuela Moderna*, vol. XVI, 1906, p. 504 i següents, p. 570 i següents. També, a la ponència que llegí en el Congrés pedagògic de València; vegeu A. VIDAL PERERA, «Necesidad de atender con medios especiales la educación de los niños mentalmente débiles», a *La Escuela Moderna*, vol. XX, 1910, p. 678 i següents.

44. T. RIBOT, *L'hérédité psychologique*, París, Alcan, 1925. Vidal coneixia les obres de Ribot a través de les traduccions del psiquiatra Ricard Rubio, segons s'indica a la bibliografia del seu *Compendio*.

que son especialísimos y no pueden someterse en modo alguno a los preceptos que sienta la educación general.

De aquí, pues, que el conocimiento de las alteraciones que en su funcionamiento pueden presentar las múltiples manifestaciones psíquicas tenga gran valor para el maestro y que la Psiquiatría infantil sea una firme base de la Pedagogía, así como ésta un poderoso factor de aquélla.<sup>45</sup>

Vidal va distingir tres grans grups d'anormalitats: les orgàniques —deformacions, sordera, ceguesa, etc.—, les psicofísiques —«las que, dimanando de lesiones orgánicas, contribuyen directa o indirectamente a que sobrevengan morbosidades psíquicas»<sup>46</sup> i les psíquiques. El tractament de les primeres pertany al metge; pel tractament de les segones s'ha de recórrer «mancomunadament» als metges i els mestres; i les del tercer grup requereixen tractaments eminentement educatius. El fet que Vidal parli de tractaments i no de possibilitat d'educar els afectats per aquestes psicopatologies o, com acabem de veure, la doble implicació que establia entre la psiquiatria i la pedagogia, remet a la helleriana *Heilpädagogik* —pedagogia curativa—, que donà lloc posteriorment a l'especialitat de la pedagogia terapèutica.

### 3.3. EXPERIMENTACIÓ I PEDAGOGIA TERAPÈUTICA

La psiquiatria de Vidal va constituir una novetat, no tant per les descripcions de les psicopatologies, que també —i més si tenim en compte la nul·la producció espanyola sobre el tema en aquell moment—,<sup>47</sup> sinó per l'orientació psicopedagògica dels seus tractaments. L'interès del magisteri per la psicopatologia

45. A. VIDAL PERERA, *Compendio de psiquiatría infantil*, Madrid, Sucesores de Hernando, 1919, p. 2. [4a edició ampliada]

46. A. VIDAL PERERA, *Compendio de psiquiatría infantil*, Madrid, Sucesores de Hernando, 1919, p. 46. És necessari destacar que la posició de Vidal pel que fa a la psicofísica es manifestà clarament, des d'un primer moment, al considerar les relacions que s'estableixen entre matèria i esperit, precisant sempre la seva posició espiritualista i en contra del materialisme, tot i que no feia referència explícita ni al monisme ni al dualisme. Un exemple, entre molts, el constitueix la conferència que sobre el creixement orgànic i l'energia mental pronuncià Vidal a l'Escola Normal de mestres de Granada, el febrer de l'any 1912, i de la qual se'n va fer ressò el *Noticiero Granadino* del 18 de febrero de 1912.

47. Aquesta inhibició ha estat descrita per diversos autors de la història de la medicina espanyola; vegeu E. DOMÈNECH i J. CORBELLA, *Aportacions a la història de la psicopatologia infantil*, Barcelona. Seminari Pere Mata, Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona. Hem triat com exemple aquest llibre de Domènech i Corbella perquè inclou un extens comentari del *Compendio* de Vidal des d'un punt de vista mèdic.

infantil, gràcies en part a l'obra de Vidal, es manifesta en una sèrie de fets que van tenir lloc a partir de la publicació del seu *Compendio*. Entre aquests, cal destacar, en primer lloc, el fet que el pla d'estudis de l'any 1909, de l'acabada d'inaugurar Escola d'Estudis Superiors de Magisteri de Madrid, va incloure una assignatura anomenada *Psiquiatria del nen* i que, a partir de 1911, s'anomenà *Pedagogia d'anormals*. En segon lloc, és significatiu el fet que en els anys següents a la publicació del llibre de Vidal, es va publicar tota una sèrie de traduccions de treballs sobre psiquiatria per a mestres més o menys contemporanis al text que comentem.<sup>48</sup> En darrer lloc, podem dir que altres pedagogs s'uniren a la tasca i impartiren cursos de psiquiatria infantil per mestres o, també, publicaren obres d'aquestes característiques.<sup>49</sup>

Influenciat per Ribot, Vidal contemplà l'experimentació en el pla de la psicopatologia, que explica l'entorn en què circumscriu el seu discurs psicopedagògic. En ell, la medicina té un important protagonisme; així, parla de psiquiatria infantil, clíniques pedagògiques, malalties, mestres ortofrèncics, psiquiatres mestres, etc. Aquest fet ha dut alguns autors a considerar Vidal com a metge,<sup>50</sup> tot i que mai es matriculà a una facultat de medicina ni acabà altres estudis que

48. El primer llibre d'aquestes característiques data de l'any 1905, i la seva traducció al castellà es realitzà el 1916; vegeu J. PHILIPPE: G. PAUL-BONCOUR, *Les anomalies chez les écoliers: Étude médico-pédagogique*, París, Alcan, 1905. Una mostra d'altres textos que van arribar durant el període són M. NATHAN i H. DUROT, *Los retrasados escolares: Conferencias médico-pedagógicas*, Madrid, Jorro, 1915; J. DEMOROR, *Psiquiatria infantil: Los niños anormales y su tratamiento en la casa y en la escuela*, Madrid, F. Beltrán, 1918. Durant els anys vint i els trenta continuaren traduint-se obres d'aquestes característiques, escrites per metges relacionats amb l'educació, com per exemple el text de Fay, un metge inspector escolar de París, o el del psiquiatra florentí Paolo Amaldi; vegeu H. M. FAY, *Psiquiatria infantil para uso de educadores*, Madrid, B. del Amo, 1928; P. AMALDI, *Elementos de antropología del crecimiento y de patología nerviosa mental de la infancia y de la adolescencia*, Barcelona, Araluce, 1935. Com a mostra de la producció espanyola, juntament amb el llibre de Vidal ha de citar-se el llibre d'Anselm GONZÁLEZ, *Diagnóstico de niños anormales*, Madrid, 1914; i el de RODRÍGUEZ LAFORA, *Los niños mentalmente anormales*, Madrid, 1917; dels quals ens ocupem més endavant, en aquest mateix treball.

49. La referència en aquest punt és José Sarmiento Lasuén, un pedagog de Burgos, autor de *Psiquiatria infantil* (1909) i divulgador de la paidologia. Blanco el cita com l'encarregat d'uns cursos sobre paidologia i psiquiatria infantil, impartits el 1912 i recollits en un opuscle titulat *Estudios de pedagogía científica experimental*; vegeu R. BLANCO SÁNCHEZ, *Bibliografía pedagógica*, vol. IV, Madrid: Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1907-1912, p. 760, 5 v.

50. M. M. POZO ANDRÉS i J. MOLERO, «La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio: su contribución al estudio de la educación especial en España», a S. MOLINA GARCÍA, *La educación de los niños deficientes mentales en España*, Madrid, CEPE, 1992, p. 47. També apareix Vidal com el metge a A. DEL POZO PARDO, «La educación de deficientes mentales en España: los cincuenta primeros años de su desarrollo (1875-1925)», a *Revista Española de Pedagogía*, vol. XXXVIII, 1980, p. 13.

els de mestre normal. Fou la seva preocupació social la que el va dur a interessar-se i a estudiar els textos de Ribot, principalment, i els d'altres metges psicopedagogs que apareixen citats a la seva obra.<sup>51</sup> Aquesta línia a què Vidal s'adscriu, que inaugura a Espanya la introducció dels coneixements psicopatològics en l'àmbit de la pedagogia, fa més comprensible l'evolució que es produeix en l'entorn de la psicopedagogia localitzable a l'Europa romànica d'entre segles, on allò psicopedagògic havia estat durant anys un element mèdic i pedagògic.

Si s'analitzen els continguts del seu *Compendio*, s'observa clarament que, darrere la descripció facultativa de cada una de les psicopaties contemplades, va proposar unes orientacions en forma de consells, exercicis, mesures preventives i límits d'intervenció, en què no resulta difícil entreveure el seu caràcter psicopedagògic. No hi ha dubte que Vidal aprofità un buit existent a Espanya pel que fa a psiquiatria infantil, i va saber respondre a temps un corrent que es produïa en aquells moments en altres països d'Europa, relacionat amb la publicació de llibres de psiquiatria per mestres.

Per altra banda, la seva tasca publicística i divulgadora es complementà a Barcelona i a Granada amb l'experimentació, a la seva clínica pedagògica, des de l'any 1904.<sup>52</sup> Les clíniques pedagògiques estaven destinades a la detecció, el diagnòstic i el tractament psicopedagògic de problemes relacionats amb l'aprenentatge dels escolars, i a l'orientació dels familiars que s'enfrontaven a aquest tipus de problemàtica. L'aparició d'aquests establiments en els anys d'entre segles s'explica a partir de les concomitàncies de la psicologia experimental amb la infància i l'escola. Aquesta relació donà lloc a què, enmig del procés de proliferació de clíniques psicològiques que s'observà durant el període a Europa i a Amèrica, comencessin a aparèixer també establiments que s'anomenaren directament *clíniques pedagògiques*, *consultoris pedagògics*, *clíniques medicopedagògiques*, *consultoris psicopedagògics*, etc.; i un dels primers es fundà a Barcelona, com diem, a partir de la iniciativa de Vidal. La trajectòria d'aquest pedagog barceloní, fins i tot quan va estar a Osca, el 1917, i va donar un curs de psiquiatria infantil,<sup>53</sup> estava derivant cap

51. Binet, Montessori, Séguin, Galli, Decroly, Meumann, Anselm González, Demoor, etc.

52. Hem obtingut la data d'un escrit de Vidal: «La observación, pues, de estas enfermedades y el procurar que de acuerdo los padres con los maestros puedan aplicar el debido tratamiento, nos ha inducido a establecer una clínica pedagógica en esta ciudad»; vegeu A. VIDAL PERERA, «Clínicas pedagógicas», a *La Medicina de los Niños*, vol. v, 1904, p. 323 i següents.

53. No es conserva, que nosaltres sapiguem, el text de les deu conferències de què constava el curs, però la ressenya aparegué al *Boletín Escolar*. Les lliçons que va impartir Vidal formaven part d'un curs de pedagogia, organitzat per la Normal de mestres, i feien referència a temes com els nens psicoanormals, l'estudi de les mnemopaties, les malalties de la imaginació i la consciència,

a qüestions relacionades amb la psicotècnia;<sup>54</sup> però, la seva vida es va interrompre en aquest punt.

#### 3.4. RAMON JANER I LA PSICOLOGIA PER A MESTRES

Continuant la tradició iniciada a Espanya pel català Vidal Perera, durant aquest període es continuaren prodigant textos de psicologia i psiquiatria destinats als professionals de magisteri; la diferència es troba en el fet que, en aquest moment, ja estan escrits per metges. És el cas del text del metge psiquiatra i frare caputxí Ramon Janer, més conegut com Francesc de Barbens (1875-1920), un home preocupat per la situació dels malalts mentals<sup>55</sup> i també pels avanços de la psicopatologia infantil en l'educació.

Però, la seva obra més rellevant pel nostre objectiu és *Curso de psicología escolar para maestros*,<sup>56</sup> creada a partir d'una sèrie de conferències llegides a l'Escola Industrial de Barcelona i destinades als mestres. Tot i l'orientació moral religiosa, present sobretot en els últims capítols, el llibre descobreix la interessant tasca docent de Barbens a favor de la formació psicològica dels mestres assistents als seus cursos, ja que presenta la tècnica psicomètrica (Binet i Simon) com un important auxiliar pel treball a l'escola, i explica la pedagogia des dels fonaments biològics, fisiològics i psicològics. No obvia els temes importants de l'època, com l'eugenèsia i els seus objectius centrats en la prevenció de la degeneració, pel que recomana l'exercici físic; o la fatiga mental, que considera efecte de vibracions cel·lulars nervioses, reaccions musculars o modificacions circulatòries degudes al treball mental.<sup>57</sup> Es refereix, també, al conflicte entre idees i

---

la didàctica aplicada als nens psicoanormals, etc. Els alumnes completaven les lliçons teòriques amb sessions pràctiques en establiments de la beneficència de la capital altoaragonesa; vegeu «Acción cultural, Normal de maestros de Huesca. Curso de pedagogía», a *Boletín Escolar*, núm. 9, 1917, p. 174 i següents.

54. La seva darrera obra publicada en vida corrobora el que diem; vegeu A. VIDAL PERERA, «La deliberación volitiva», a *Revista de Pedagogía*, vol. I, p. 376 i següents.

55. F. DE BARBENS, *Los enfermos de la mente. Estructura, funcionamiento y reformas que se imponen en los manicomios*, Barcelona, Luis Gili, 1914.

56. F. DE BARBENS, *Curso de psicología escolar para maestros*. Barcelona, Luis Gili, 1916.

57. En un altre lloc, Barbens conclou el que podem considerar com l'explicació biològica d'una preocupació omnipresent en l'època, la fatiga mental: «Si es vol que les neurones conservin una capacitat màxima pel treball, se'ls ha de proporcionar una nutrició i una irrigació sanguínia suficients, un treball moderat i un descans regular. Així conceptuem un principi fonamental de la pedagogia»; vegeu F. DE BARBENS, «Caràcter científic del nou sistema pedagògic», a *Quaderns d'Estudi*, vol. II, núm. 2, p. 96 i següents (la referència es troba a la p. 100). En el mateix sentit, en el

sentiments, que resol afirmant que són complementaris. Parla, en darrer lloc, de la psiquiatria pedagògica al referir-se al tema dels deficients psíquics, i considera el mestre com el responsable de la detecció. No es va trobar Barbens comode en aquest àmbit, ja que considerava que era una part de la medicina encara obscura, tot i que no dubtà en relacionar la deficiència mental amb la prostitució i la criminalitat.

#### 4. LA PSICOMETRIA I LA CLASSIFICACIÓ DELS ESCOLARS

Els primers fruits de la confluència en el canal psicopedagògic dels nous discursos de les anomenades *psicologia* i *pedagogia científiques*, van tenir relació amb la psicometria; una tecnologia que semblava eficaç en un tema primordial en aquella època, com era el de la definició de normalitat o anormalitat infantil, amb efectes directes en aquella estratègia educativa fonamental aleshores: la classificació dels escolars. A Espanya, el primer a dedicar-se a aquest tema des de l'àmbit de la psicometria i des de la teoria i la pràctica, fou A. Rodríguez Mata, un actiu investigador preocupat per la modernització de l'ensenyament i autor d'una obra titulada *Exposición y crítica de la escala métrica de la inteligencia* (Madrid, 1914). Mata començà el seu treball experimental el 1911 i la seva proposta es concretà en el triple examen: mèdic, psicològic i d'instrucció. També, va idear un model de classificació de les dades obtingudes que anomenà *mètode gràfic*.<sup>58</sup> La prometedora trajectòria d'aquest psicopedagog s'acabà amb una mort sobtada que el va sorprendre en plena joventut.

##### 4.1. A. ANSELM GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

En aquells mateixos anys, A. Anselm González Fernández (1870-1940?) donà a conèixer, des de la seva càtedra de l'Escola d'Estudis Superiors de Ma-

---

congrés d'higiene escolar que se celebrà a Barcelona, el 1912, Espiridí Duran tractà la necessitat d'atendre la gradació dels programes i l'organització del temps d'estudi; vegeu E. DURAN, «Reparto de las horas de estudio dentro y fuera de la escuela. Gradación y complejidad de los programas desde el punto de la higiene psíquica, o sea en función de la edad y el sexo», a *Primer Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona, 8-13 d'abril de 1912, p. 127 i següents. Pi i Sunyer, a la mateixa tribuna, va llegir una ponència en què proposava a més una cèdula o una fitxa específica per la fatiga mental dels escolars.

58. A. RODRÍGUEZ MATA, *Examen y clasificación de los niños*, Madrid, Publicacions de la Revista de Pedagogia.



gisteri, les tècniques d'Alfred Binet (1854-1911), i es convertí al poc temps en el principal impulsor de la psicometria a Espanya.

En la biografia d'aquest actiu psicopedagog, es distingeixen clarament dos períodes. Durant el primer, que correspon amb els primers trenta-set anys de la seva vida, aconseguí la seva llicenciatura en Ciències Naturals i treballà com auxiliar de l'observatori metereològic, coma ajudant repetidor de l'Escola Superior d'Arts i Indústries de Madrid, i com a professor auxiliar de l'Escola de Criminologia, a la qual s'incorporà substituïnt a Cossío. La seva tasca publicística en aquesta època presenta alguns manuals de la seva especialitat de ciències, traduccions d'obres de temàtiques diverses com la biologia, l'eugenèsia, la psicologia experimental, la pedagogia, la psicoanàlisi, la criminologia, etc. González publicà durant la seva vida més de quaranta obres sobre educació, la majoria sobre temes psicopedagògics.

Entre el 1908 i el 1910 viatjà per França, Anglaterra, Bèlgica, Holanda i Suïssa; visità escoles per obrers i realitzà estudis de pedagogia i psicologia experimental. La seva experiència docent, la seva relació amb Cossío i amb la JAE, i el seu interès per la psicologia l'orientaren cap al camp de la psicometria, que fou la segona etapa de la seva vida, centrada ja de ple en l'entorn psicopedagògic i que s'inaugurà amb una tesi doctoral titulada *Contribución al estudio pedagógico de la atención*. Així, el 1910 va accedir a la càtedra de psiquiatria del nen a l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri; també ingressà com a vocal a l'Institut Nacional de Sordmuts, Cecs i Anormals. El 1914 formà part de la junta del Patronat d'Anormals com a vocal, i quatre anys més tard es va fer càrrec de la seva direcció, des d'on impulsà la creació d'una granja escola (1921).

Per altra banda, dins de la important tasca pedagògica de l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri, hem de fer referència als treballs de la Càtedra, el laboratori i el seminari de pedagogia d'anormals que, des de l'any 1910, foren nucli d'una sèrie d'aportacions teòriques i pràctiques, principalment relacionades amb el psicodiagnòstic i la psicologia experimental, sempre sota la direcció d'Anselm González. Es passaren escales als escolars madrilenys per a l'estudi de la capacitat d'abstracció, per realitzar comparacions sobre corbes estesiomètriques i, principalment, per comprovar la validesa de les proves de Binet.<sup>59</sup> Així,

59. Reputats pedagogs rememoraren en les seves obres i utilitzaren aquests treballs experimentals realitzats amb A. González a la seva càtedra; Gil Muñoz, José María Navaz Sanz, Amparo Irueste Roda, Sara Leiros Fernández, J. Xandri Pich, etc. Són exemples d'això que diem. Pozo i Molero, a la seva obra citada, destaquen unes manifestacions especialment reveladores de Benito Castriello Sagredo, un alumne de González que pertanyia a la segona promoció, que, al tornar el 1913 d'un viatge d'estudis per escoltar a J. Voison a la *Salpêtrière*, afirmà que no havia trobat diferència amb el que havia fet el curs anterior a la càtedra d'A. González.

quan el 1915 González publicà *Diagnóstico de niños anormales*, les conclusions que exposà sobre la idoneïtat de l'escala per als nens espanyols es basaren en un banc de dades amb més de vint mil proves realitzades a escolars madrilenys.

En el mateix àmbit i complementant els treballs de la càtedra de pedagogia d'anormals, l'any 1915 trobem l'Institut de Diagnòstic i Orientació Medico-psicològica al Patronat Nacional d'Anormals; i, poc després, el Laboratori Medico-psicològic annex a l'Institut Central d'Anormals, dirigits també per Anselm González. Aquesta intensa trajectòria el va dur a cursar estudis de medicina, sens dubte influït pel seu amic, el pediatre Enrique Suñer Ordóñez (1878-1941), catedràtic de la Facultat de Medicina madrilenya i fundador de l'Escola Nacional de Puericultura, de la qual en fou director. És també, en aquest segon període de la vida de González, quan van aparèixer les seves obres més importants, entre les quals destaquen la ja citada *Diagnóstico de niños anormales*,<sup>60</sup> on introdueix i adapta les tècniques psicomètriques de Binet; i *Nacimiento y evolución de la inteligencia* (Madrid, 1930), un dels primers textos espanyols que presenten l'estudi de la intel·ligència des d'un punt de vista evolutiu.<sup>61</sup>

El 1922 va estar igualment present en el complex procés que culminà, el mateix any, amb l'establiment de l'Escola Central d'Anormals, i donà suport des del tribunal de selecció a la candidatura de María Soriano, aleshores una jove professora de vint-i-tres anys que acabava de graduar-se a l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri, que va conduir la nova institució amb encert fins a la seva jubilació, el 1970.

#### 4.2. LA POLÈMICA ENTRE ANSELM GONZÁLEZ I RODRÍGUEZ LAFORA

Els èxits professionals de González, la seva tasca publicística i els encerts en la seva carrera docent no aconseguiren consolidar un prestigi social. Tot el contrari, la seva problemàtica gestió administrativa a les institucions d'anormals, i el seu enfrontament amb alguns sectors de la psiquiatria emergent que reclamava un lloc en els àmbits de l'educació dels deficients psíquics, el van dur a

60. A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, *Diagnóstico de niños anormales*, Madrid, El Magisterio Español, 1914.

61. A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, *Nacimiento y evolución de la inteligencia*, Madrid, Aguilar, 1930. [Pròleg d'E. Suñer]. El tractament de la intel·ligència des del punt de vista de les noves orientacions de la psicologia se centrava principalment en el seu aspecte psicofisiològic, seguint el camí obert per A. BAIN, *Les sens et l'intelligence*, París, G. Baillière, 1874. A aquest corrent pertany un text primerenc, ja citat, de Tomás Maestre, prologat per Ramón y Cajal, és *Introducción al estudio de la psicología positiva*.

desaparèixer de l'escena psicopedagògica quan, el 1923, es tancà l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri en benefici d'una secció de pedagogia a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Madrid, a la qual González no s'incorporà. Els nous estudis de la secció de pedagogia no van recollir la rica tradició oberta a la Càtedra de González i, únicament, es programà una assignatura sense cap rang fonamental, per tant sense Càtedra, anomenada *Psicopatologia infantil i pedagogia d'anormals mentals*, de la qual s'encarregà Gonzalo Rodríguez Lafora (1886-1971) sense cap repercussió destacable.

És de justícia senyalar, en aquest punt, una polèmica oberta durant anys entre aquests dos personatges que, al voltant d'un assumpte merament competencial, com era el diagnòstic d'anormalitat, van mantenir González i el jove psiquiatre Gonzalo Rodríguez Lafora. En el seu *Diagnóstico de niños anormales*, González presentà el psicopedagog com el responsable del diagnòstic. Lafora, per la seva banda, sempre defensà la supremacia del metge, segons deixà clar en el seu llibre *Los niños mentalmente anormales*. El cas és que des que González publicà el seu llibre, el jove psiquiatre no va perdre cap ocasió per desprestigiar públicament no només l'autor sinó tot el seu entorn —la seva activitat, els seus nomenaments, les seves publicacions, els seus alumnes, les institucions en què intervenia, etc.—, en una espècie d'obsessió o mania persecutòria sense cap mirament. Als insults, hi seguiren les acusacions de connivència, amiguisme o plagi.

Existeixen raons més que suficients per assegurar que, en aquesta aventura que inicià Lafora en la premsa madrilenya, s'hi amagava una antipatia personal cap a Anselm González. A més a més, podem tenir en compte, per una banda, que aquest havia guanyat la càtedra a què havia optat anys abans un il·lustre amic de Lafora, el malaguanyat neurofisiòleg Nicolás Achúcarro (1880-1918); i, per altra banda, que, havent coincidit tots dos al Patronat de Sordmuts, Cecs i Anormals, mentre González arribà a ser el director, Lafora, juntament amb Achúcarro, foren cestas a causa de conflictes interns que entelaven el treball en aquesta institució madrilenya durant aquells anys.<sup>62</sup> Un sector de la classe mèdica pa-

62. Ortega y Gasset va escriure, fent referència a aquest fet, com «un dia, no sé per quin motiu, va posar un ministre a les seves mans [les d'Achúcarro] l'organització d'un Patronat d'Anormals que hagués estat un important institut de ciència i, al mateix temps, de caritat. Però, als pocs mesos un parell de mestres balbucients i un altre parell de savis oficials [en aquest grup, objecte de l'escarni d'Ortega, es troba Anselm González] el van fer fora d'aquell lloc, pel qual només Achúcarro era suficient. Mentre no conquistem, els espanyols, una sensibilitat més fina per les distàncies i els rangs que hi ha d'haver entre els homes de diferent qualitat, tota esperança de perfecció nacional serà en va»; vegeu G. MOYA (coord.), *Nicolás Achúcarro (1880-1918): Su vida y su obra*, Madrid, Taurus, 1968, p. 41-42. Del mateix tenor són les opinions de Laín Entralgo, també recollides en aquest llibre (p. 64-65). Curiosament, Lafora, coautor també d'aquest llibre homenatge dedicat a Achú-

tronejat per Lafora mai va admetre que el pedagog pogués dur a terme un altre paper que el d'auxiliar del metge en els centres d'educació especial. L'opinió que sobre aquests fets mantenien reconeguts personatges de la ciència i la cultura espanyoles, va relegar a l'oblit Anselm González que, un cop va desaparèixer de la vida pública, va veure com Lafora era acimat, bé sigui per la seva interessant carrera posterior en el camp de la psiquiatria.

La resposta de González als atacs del psiquiatre arribà anys després, el 1925, quan Lafora va treure a la llum la segona edició del seu llibre; el psicopedagog, pel que fa al llibre, va escriure:

Al aparecer la primera edición de este libro, el Dr. Lafora —psicopedagogo incipiente—, totalmente indocumentado en la materia en que pretendía pontificar, de mi obra y, lo que es más, del método Binet y Simon, afirmaba que debía ser aplicado el de Bobertag. Entre los muchos casos que ignoraba Lafora, uno de ellos era que Bobertag había emitido juicio favorable al de Binet y Simon, del que el suyo era una mera adaptación para escolares alemanes.

Me pareció perder el tiempo en refutar aquella crítica disparatada y, efectivamente, algunos años más tarde publicó Lafora una obra, para hacer la cual entró a saco en la mía, y que fue premiada por la Academia de Medicina. En esa obra detalla, con poco esfuerzo, el método Binet y Simon, y para nada mentó el de Bobertag.<sup>63</sup>

#### 4.3. PSICOMETRIA I EDUCACIÓ ESPECIAL

Sobre l'evolució del pensament d'Anselm González, el primer que cal destacar és que les seves aportacions fonamentals es troben en els àmbits del psicodiagnòstic i la psicometria. Per aquest professor, els mètodes de diagnòstic destinats als escolars són «els procediments que, sense intervenció mèdica, permetien separar de les escoles o les classes ordinàries als alumnes que necessitaven una educació especial».<sup>64</sup> Aclareix, a continuació, que no s'exclou els met-

---

carro, no cita aquests fets. Tot i que les referències es comenten per si soles, potser s'ha de destacar el flac favor que aquests autors fan a la memòria del malaguanyat Achúcarro, si per enaltir la seva figura necessiten menysprear injustament la d'altres.

63. Una crònica detallada d'aquesta polèmica es troba a S. MOLINA GARCÍA i A. GÓMEZ MORENO, «Marco institucional para la creación de las primeras escuelas públicas de anormales: el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales», a S. MOLINA GARCÍA (coord.), *La educación de los niños deficientes mentales en España*, Madrid, CEPE, 1992, p. 15 i següents (la referència es troba a la p. 30-31).

64. A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, *Diagnóstico de niños anormales*, Madrid, El Magisterio Español, 1914, p. 7. Afegeix l'autor, més endavant, que aquests procediments els proporciona la psicologia científica.

ges, però la detecció, la selecció i la classificació dels escolars «menys anormals», aquells que apareixen més freqüentment a les aules, es tasca del mestre i el psicòleg.

Hi ha una clara diferenciació entre el paper professional que correspon als mestres, als psicòlegs i als metges. A aquests darrers, se'ls assigna una tasca relacionada amb el tractament de les psicopaties associades als problemes d'aprenentatge, i l'examen anatomopatològic que, a la vegada, resulta útil a la pedagogia terapèutica. Afirmà González, en aquest mateix sentit, que «la determinació d'aquesta anormalitat [...] és, en l'essencial, una funció psicopedagògica, i que, conseqüentment, al mestre i al psicòleg competeix». <sup>65</sup> En definitiva, González buscà la identificació dels nens amb problemes d'aprenentatge —psicodiagnòstic— mitjançant mètodes psicomètrics, traient la conclusió que «es tracta, efectivament, d'un problema de psicologia aplicada [...] que al psicopedagog competeix resoldre». <sup>66</sup> Podem concloure, doncs, després de recalcar la primerenca utilització que practicà aquest autor dels termes «psicopedagogia», «psicopedagog», etc., que la seva diferenciació entre la funció del metge i el psicopedagog no implicava exclusió, sinó col·laboració.

En relació amb les tècniques psicomètriques, González mostrà un coneixement exhaustiu de tot allò que en aquest camp s'havia realitzat. Va tenir, a més a més, l'encert de veure que, entre les diferents ofertes que havien començat a circular sobre la mesura de la intel·ligència, la proposta de Binet era la que millor s'adaptava a les seves perspectives de treball a la càtedra. La seva admiració per aquest personatge es respira en tota la seva obra, fins arribar al punt de titllar el mètode Binet-Simon d'insuperable. Des d'un primer moment va proposar i experimentar amb els tests, que ell anomenà *reactius*; i, a més de les tècniques per la medicació de la intel·ligència, analitzà les d'altres funcions com les de l'atenció, la memòria, l'abstracció o la comprensió, sense oblidar altres temes tan recorrents en l'època com l'associació i la fatiga mental. <sup>67</sup>

Juntament amb aquesta temàtica relacionada amb el psicodiagnòstic, destaquem l'oportunitat d'aquest psicopedagog d'haver pogut estudiar l'evolució de la intel·ligència del nen des d'abans del naixement fins als sis anys, responent a la campanya sensibilitzadora que van encapçalar alguns metges. També, va mostrar interès pels estudis psicològics i psicopedagògics dels nens d'aques-

65. A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, *Diagnóstico de niños anormales*, Madrid, El Magisterio Español, 1914.

66. A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, *Diagnóstico de niños anormales*, Madrid, El Magisterio Español, 1914, p. 11-12.

67. A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, *Técnica de psicología experimental sin aparatos: Manual de investigación psicológica*, Madrid, Sucesores de Hernando, 1921.

ta edat i va continuar l'interès suscitat per estudis anteriors que tenien relació amb la higiene —la mortalitat infantil, els expòsits, etc.—, amb la pediatria, amb la psicologia —l'origen de la intel·ligència—, amb la pedagogia —les escoles de pàrvuls—, i amb la paidologia en general. Les aportacions de González en relació amb l'evolució de la intel·ligència dels nens de zero a sis anys tracten, pel que fa als coneixements de l'època, del nen abans de néixer; de l'exploració psicològica del nen acabat de néixer, mitjançant l'aplicació de proves basades en l'anàlisi de les respostes reflexes —fins a catorze proves—; del primer any de vida psíquica; o de la psicologia al parvulari. També intentà descriure com s'origina la intel·ligència, la seva evolució i el seu funcionament; i buscà la determinació i els indicadors de normalitat en el rendiment intel·lectual d'aquests primers anys de la vida del nen.<sup>68</sup>

A l'extensa obra d'Anselm González, hi trobem també algunes aportacions d'altres àmbits de la psicopedagogia, com l'educació de sords i cecs, de la qual no oblidà l'estudi dels perfils psicològics d'aquests deficientes sensorials. També, s'ocupà del problema de la responsabilitat en els seus aspectes psicotècnics dins de l'àmbit de la psicologia jurídica i de l'orientació professional i vocacional.

La tasca dels professors es complementà amb les aportacions teòriques de molts mestres que, des de la pràctica diària, van aportar textos de gran interès per la fonamentació del discurs psicopedagògic. D'aquest últim sector, no ens en podem ocupar aquí, ja que la seva pròpia idiosincràsia i complexitat mereixen un estudi monogràfic.

No menys important va resultar l'evolució del pensament mèdic i el pensament jurídic, dels que ja ens n'hem ocupat en altres llocs. El primer incorpora importants elements a l'incipient psicopedagogisme, en el tema de l'educació especial, la protecció del menor i la higiene escolar, però no en el tema de l'experimentació psicofisiològica ni en el de l'aportació a la naixent psicopatologia infantil. I pel que fa al pensament jurídic, s'amaga un gran interès per tot allò que intentà pal·liar els dèficits relatius a la protecció del menor i a la prevenció de la delinqüència infantil i juvenil, buscant les seves arrels psicopatològiques i socials, o proposant mètodes psicopedagògics per la seva solució, que contrastaven amb les vies tradicionals basades en caducs plantejaments juridicopenals o beneficoassistencials.

68. A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, *Nacimiento y evolución de la inteligencia*, Madrid, Aguilar, 1930.

## ACTIVITATS





## SEMINARI DE TARDOR 2001

Societat Catalana de Pedagogia

El seminari de tardor de la Societat Catalana de Pedagogia va començar puntualment el proppassat 25 d'octubre. A les cinc de la tarda d'un dijous feiner es van aplegar a la sala Nicolau d'Olwer de l'Institut d'Estudis Catalans prop d'una cinquantena de professionals docents, pedagogs i també alguns estudiants interessats en el tema proposat: *Repensar la pedagogia, avui*. Un tema obert, aparentment imprecís i poc compromès, però que va acomplir el seu objectiu inicial: reprendre el debat i les activitats de la societat; i, també, va superar en escriure l'objectiu inicial atès l'alt nombre de comunicacions, la diversitat de temes esbossats i el consens comú respecte a les posicions més rellevants presentades.

El nombre total de comunicacions escrites van ser vint-i-vuit, de les quals setze es van presentar en les quatre sessions del seminari. Totes elles seran publicades d'immediat, dins d'aquest any, incloses en el volum que amb el mateix títol, *Repensar la pedagogia, avui* aplega en primer lloc les trenta quatre col·laboracions d'encàrrec, amb la finalitat de mostrar una panoràmica de la pedagogia actual a les terres de parla catalana, on es tracten els temes més significatius que demanen ser repensats per respondre les necessitats i els reptes del segle que anem vivint. Honestament, hem d'admetre que de moment solament es reflecteix l'àmbit territorial de Catalunya i que esperem que, efectivament, hi puguin participar col·legues i amics del País Valencià, de ses Illes Balears, de la Catalunya del Nord i de la més oriental terra catalana, l'Alguer. Hem començat a pensar que en un futur proper es podria fer el seminari de tardor des de diferents seus amb teleconferència directa, però això demana molta preparació.

## 1. PRIMERA SESSIÓ: PENSAR L'EDUCACIÓ (17.05 h-18.55 h)

Coordina la sessió M. Teixidó, que emmarcà el seminari de tardor en la represa de les activitats de la Societat Catalana de Pedagogia. Agraï l'acollida, el suport i els serveis de l'IEC com a institució acadèmica oberta a tots els estudiants de les terres de parla catalana.

Presentà el sentit del seminari *Repensar la pedagogia, avui*. Els professionals i els estudiants actuen des de perspectives diferents, però aquestes perspectives s'han de veure com a complementàries. Uns *pensen l'educació*, la fonamenten en el coneixement de les diverses ciències i filosofies, i potser també pensen sistemes d'intervenció lluny dels escenaris de l'educació. Els mestres i els professors o els educadors socials són la gran majoria que desenvolupen la seva *pràctica pedagògica* responnent a les necessitats i les possibilitats, a vegades poc coneixedors dels estudis i les investigacions. El tercer angle o punt de vista és el dels que prenen les *decisions en el sistema educatiu*, per tal de garantir l'educació necessària a la societat. A vegades, sembla que hi ha massa distància entre el pensar, la pràctica i les decisions. Això ho veiem en tot, potser el més immediat és el repte de fer una educació per a la societat catalana actual, que ha d'acollir i integrar fills de treballadors migrants i infants procedents d'altres cultures amb d'altres significats. En relació amb això, M. Teixidó féu esment de l'observació que minuts abans havia fet quan sortien els infants del CEIP Milà i Fontanals, proper a la seu de l'IEC. La diversitat de color de pell, de formes de vestir i llengües demana dissenyar una alternativa d'educació per a tots, que els permeti arrelar al país conjugant alhora la igualtat i la diversitat.

El professor P. Darder va obrir la sessió, com a ponent, amb el paper que tenen les emocions en l'educació. És un tema que cal estudiar en profunditat, no és una moda. Nombrosos científics han fet aportacions en els darrers anys des de la psiquiatria, la psicologia o des de la psicoteràpia. L'estudi de casos ha permès una considerable profunditat i la neurociència ha pogut localitzar les emocions al cervell i mostrar-ne evidències positives. L'educació ha d'atendre de manera integral el pensament, l'emoció i l'acció. Hem d'estar contents de les aportacions de la ciència —digué—, no dels nostres comportaments i institucions. Això s'ha d'incorporar a la formació inicial i permanent del professorat.

El professor O. Fullat va abordar, en pocs minuts, l'educació del possible, constatant el descontentament o la insatisfacció que acompanya l'educació enfront la satisfacció que acompanya les produccions de les ciències o les tecnologies. *In-satis-facere*: no prou fet. L'educació és sempre una acció inacabada. És la insatisfacció la que mou novament a l'acció, això sí, si no caiem en l'error d'instal·lar-nos en la insatisfacció. Després de cada insatisfacció, una nova espe-

rança, una nova projecció, una nova realització; i, davant la insatisfacció, tornar a començar. No és una condemna com la de Sísif, sinó un destí com el d'Abraham. La utopia necessària que mai té lloc ni temps.

El psicopedagog J. M. Ferran va tractar la investigació-acció educativa. Pensar l'educació vol dir situar-se en l'acció educativa, valorar-la i aportar-ne noves iniciatives. Subratllà la interacció entre l'educació i la cultura, la integració de l'educació en projectes educatius comunitaris, la potenciació dels museus i les visites culturals. Proposà, també, la creació del decisiòleg, que pot facilitar la presa de decisions en el voluntariat social.

La professora C. Romia demanà revisar l'educació rebuda massa situada en el món abstracte i de les idees. Assenyala la necessitat de recuperar la pedagogia de la pregunta-resposta. Implícitament, encara s'espera l'obediència com a primera resposta a l'educació, però aquesta ja no és una virtut. El conflicte és present en l'acció humana i cal veure que és un recurs educatiu. Alhora que s'ensenya a aprendre, s'ha també d'ensenyar a desaprendre ja que el coneixement és provisional.

La psicopedagoga J. Massip assenyala la rigidesa de la institució escolar i la incapacitat de donar resposta a un tipus d'alumnat actual molt diferent del d'anys enrere. El professorat ha d'ésser capaç de prendre decisions en un marc de treball en equip i de cooperació. La concepció de l'avaluació centrada en el procés modifica considerablement el perfil professional del docent. Conèixer bé els alumnes i que aquests se sentin acollits i valorats pel professor, és un altre tret definitori d'aquest nou perfil de docent.

El professor J. Giró va introduir el tema de l'educació religiosa. Va partir d'una constatació de la multiplicitat de formes de creença que fa el sociòleg J. Estruch, expert en l'estudi del comportament religiós. Va observar que els fenòmens religiosos no es poden recloure a l'àmbit estricte de la privacitat. Les classes de religió s'han de replantejar en l'ensenyament secundari. Demanà la presència acadèmica de la teologia i els estudis sobre la religió. És un debat que s'ha d'emprendre en profunditat.

La professora O. Defis se centrà en l'educació infantil i en la conveniència de reformular la pedagogia amb els infants d'avui dia. Això s'ha iniciat amb grups de mestres que revisen la seva acció professional, posen en comú i analitzen les experiències diàries en relació amb les necessitats concretes dels infants segons els seus entorns familiars, els recursos disponibles i les identitats culturals.

## 2. SEGONA SESSIÓ. LA PRÀCTICA PEDAGÒGICA (19.15 h - 21 h)

J. Mallart coordinà la segona sessió. Comunicà que estava en marxa la publicació d'un volum que, amb el títol *Repensar la pedagogia, avui*, incloïa un sèrie d'articles d'encàrrec, entre ells els tres ponents del seminari de tardor. En aquest volum s'inclouen, també, totes les comunicacions presentades al seminari de tardor i, d'aquesta manera, tothom pot conèixer amb detall els temes que més li interessin.

El director d'IES, i ara inspector, J. Alsinet obrí la segona sessió com a ponent. D'entrada, canvià el títol suggerit *La pràctica pedagògica per Les pràctiques pedagògiques*. Des de la seva experiència directa i de supervisió de centres, explicà que no hi ha una pedagogia, sinó una sèrie de pràctiques i actuacions que en conjunt van fent la reforma educativa. Advertí que el desplegament del currículum o els llibres de text no són en ells mateixos suports d'una bona pràctica pedagògica. L'aportació més clara a l'educació secundària és el crèdit de síntesi: exigeix un reajustament del professor especialista cap a una actuació més interdisciplinària i, per tant, cap a una orientació constructivista i cultural. L'avaluació dels alumnes d'educació secundària progressa, va essent menys sancionadora. A l'educació primària, s'està en condicions d'evolucionar cap a un model de gestió a l'aula que permet l'autoregulació dels alumnes. Els docents han de fer ús habitual de les noves tecnologies de la informació.

El professor P. Marquès parlà d'Internet a l'aula. Partí de l'evidència que els alumnes van per davant dels professors: si avui duen telèfon mòbil, aviat duran un mòbil amb accés a Internet que podran activar en qualsevol moment a l'aula, sense que el professor se'n adoni. Cada professor tindrà una pàgina web i els alumnes hi hauran d'accedir per preparar la classe. Ja, avui dia, l'aula amb Internet ha d'estar oberta en un ampli horari i pot compensar la desigualtat dels qui encara no disposen d'aquests mitjans.

## 3. COL·LOQUI ENTRE ELS ASSISTENTS

El professor González Agàpito preguntà si no hi havia un excés d'idealització d'Internet i les noves tecnologies de la informació. El psicopedagog J. M. Ferran reafirmà la necessitat d'una pedagogia cultural que incorpori les noves tecnologies. L'inspector i professor M. Teixidó observà que avancen més els mitjans tecnològics que les iniciatives pedagògiques. Els mitjans i les tecnologies aporten informació o ficció, però no es converteixen en coneixement sense l'adequada formació. Correspon als pedagogs pensar propostes d'utilitza-

ció de les noves tecnologies amb finalitats educatives, és a dir, d'aprenentatge. L'educació es basa en processos i no en productes. Mentre el món productiu vol les tecnologies per reduir costos de procés, l'educació les vol per enriquir els processos. Formulà un principi pedagògic: per a cada objectiu d'aprenentatge, el mitjà més simple per tal que l'aprenentatge sigui més gran —si el mitjà és sofisticat, el desenvolupament d'aprenentatge és menor.

La professora P. Benejam mostrà la seva enèrgica discrepància amb l'afirmació del professor O. Fullat: l'humà és un animal insatisfet. Defensà, amb entusiasme, la satisfacció de ser professor i afirmà que cal ensenyar amb alegria. «Falta alegria a l'educació», digué. Es lamentà que sovint molts dels bons docents deixaven l'aula per assumir responsabilitats superiors, perquè és l'única promoció professional que se'ls ofereix. Demanà que la promoció es pogués fer seguint la docència directa i que els qui fan funcions directives i de gestió haguessin de retornar a la docència periòdicament.

#### 4. TERCERA SESSIÓ. LES DECISIONS EN EL SISTEMA EDUCATIU (17.10 h-19.25 h)

Coordinà la sessió M. Teixidó, que ressenyà les sessions anteriors per enllaçar amb les decisions en el sistema educatiu per al conjunt dels ciutadans com a garantia del dret a l'educació. Hi ha decisions importants que han de permetre articular antinòmies com excel·lència; equitativitat i uniformitat; diversitat i prescripció; i autonomia. Les decisions clau les inicia el poder polític a partir de la legitimitat democràtica, les desenvolupa la direcció superior del Departament d'Ensenyament i es concreten amb la direcció de cada unitat: el centre docent. Fins on s'han de prendre decisions políticament i administrativament, per a tots? Fins on ha d'arribar l'autonomia de cada centre? Fins on s'ha de considerar el pensament els filòsofs, els científics, els intel·lectuals, etc.?

La inspectora M. Muset, que ha tingut responsabilitats superiors a l'Administració educativa, obrí la sessió com a ponent. Féu una ressenya descriptiva de l'autonomia del sistema educatiu a Catalunya des de l'any 1981. Assenyala els canvis en els centres —concepte d'educació i model d'escola—, de sistema —llengua catalana, òrgans col·legiats, increment de recursos humans, lleugera autonomia de gestió, modificació del currículum escolar, serveis i programes educatius—; d'administració —consells comarcals, administracions locals, etc.—. Parlà de les lleis del sistema educatiu: LODE, LOGSE, LOPEGCD i l'anunciada Llei de qualitat de l'educació; i, també, de dues característiques noves: la disminució de la població que s'ha d'escolaritzar i l'increment de la immigració d'altres cultures.

Centrà les quatre grans decisions:

a) *Bases del sistema.* La situació actual es caracteritza per molta normativa nova, un caràcter progressista, però en canvi hi ha reglamentarisme i contradicció entre la norma i la intenció inicial amb què s'ha fet.

b) *Gestió i administració dels recursos.* L'increment de recursos ha estat continu i elevat; la immigració forània és imprevisible; es manté la subjecció de l'educació al sistema funcional de recursos humans; es tracta uniformement tot el personal que, de fet, no és igual; control uniforme dels serveis amb perjudici de l'adequació a les necessitats properes.

c) *Supervisió, avaluació i control del sistema.* S'han generalitzat plans i memòries anuals. S'estén la cultura d'avaluació de centres i l'avaluació externa. El control social s'ha introduït. La supervisió posa el paper assessor per sobre del paper controlador.

d) *Foment de la qualitat.* L'Administració ha de fomentar, que no és el mateix que controlar-ho tot.

Perspectives de futur. L'OCDE proposa que es facilitin recursos, es donin normes per garantir els drets i la supervisió dels resultats. L'Administració, però, ha de ser subsidiària. Les línies de futur són: descentralització en les administracions locals i els centres; autonomia real en el personal i en l'economia; assignació singularitzada de recursos als centres; serveis educatius menys controlats i més ajustats a les demandes.

La professora M. Boix presentà l'actualitat d'una investigació de l'any 1992 relativa als grups d'interès i a la presa de decisions. Observà que hi ha hagut canvis socials, però no polítics; que els instruments de participació no han aconseguit involucrar els ciutadans individuals. La investigació sobre grups d'interès partia de la resposta a les preguntes: Qui som? Què fem? Amb qui ens relacionem? Ara hi caldria afegir: Com ha participat el grup d'interès?

El director de l'IES Estruch Tobella va desaprovat l'actual model de direcció de tipus autogestor, iniciat a Portugal i a Espanya el 1974, que vinculà al maig de 1968. La rectificació de la LOPEGCD no ha estat suficient segons el seu criteri. És un model no professional i si és democràtic, ho és com qualsevol altre d'Europa. No es resolen els problemes i l'autonomia sense control duu a abusos.

El tècnic municipal Garcia de la Barrera va pronunciar-se per la necessitat d'un model d'escola a la ciutat de Barcelona. Digué que les necessitats s'han de preveure segons la població dels barris. Féu esment de les escoles Prisma de Rotterdam, com un model ben integrat. El model d'escola ha de respondre a condicionants socials: els canvis en la família tradicional, el creixement expo-

nencial de la immigració i la societat del coneixement. Els eixos per definir-lo són la fonamentació en valors, les noves tecnologies i la creativitat.

L'inspector J. Viñas va reprendre el tema de la direcció dels centres. Davant del dilema entre el model electiu i el model professional de direcció, demanà un model integrador d'ambdós: orientat a la gestió, fomentador de la participació i el lideratge del centre al costat d'altres lideratges. No cal, en canvi, que sigui expert en tot, en totes les àrees docents. Cal garantir una formació inicial amb un alt contingut pedagògic i el posterior control tècnic sobre la funció sempre vinculada al context del centre. Garantida la formació i el control, la direcció ha d'ésser elegida per tot el centre, no sols pel claustre, amb un programa de direcció.

## 5. QUARTA SESSIÓ. PRESENTACIÓ DE COMUNICACIONS (19.40 h-21.00 h)

J. Mallart coordinà la sessió amb què donà màxima entrada a la presentació de comunicacions i, ajustant el temps, tots els comunicants presents van poder ser escoltats:

J. López Catalán, sobre les possibilitats educatives del multimèdia.

O. Martínez Àlvarez, que es va referir a la ciutat museu.

N. Rajadell, que abordà la implicació professional dels pedagogs.

R. de la Arada, que va donar testimoni d'una dècada docent en clau de gènere.

La professora M. Izquierdo presentà indicadors de qualitat en l'ensenyament de les ciències. Constatà els problemes: falta de temps, separació entre ciència i tecnologia, i l'obsessiva prioritització de les matèries instrumentals. Assenyala els canvis necessaris en l'enfocament: les activitats preferents al llibre de text; els equips de professors i no el professor individual; passar de l'experimentació al llenguatge científic; no centrar-se en afirmacions i sí en la manera de pensar; tenir present el model de ciència que es dona; relacionar les activitats científiques amb les activitats escolars; i pensar en el currículum transversal ciència-tecnologia-societat. Desenvolupar un nou estil d'avaluació.

## 6. CLOENDA

El professor González Agàpito, membre numerari de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'IEC, va procedir a la cloenda de l'acte. Valorà la quan-

titat i la diversitat d'aportacions, el clima general de consens i la tasca organitzadora de la comissió gestora de la SCP per reprendre les activitats. Digué que totes les comunicacions s'editarien i estarien a disposició dels associats, dels inscrits al seminari de tardor i d'altres que hi poguessin tenir interès. Finalment, va agrair els serveis que l'IEC havia posat a disposició per a les jornades.

## 7. PENSAMENTS PER DISCUTIR I SEGUIR CONSTRUÏNT

El temps es va cobrir amb intervencions. Van ser molts els que, en deu o dotze minuts, van situar línies d'acció pedagògica o van palesar carències sobre les quals cal incidir. És evident que els organitzadors volien que hi hagués més temps de diàleg; però, malgrat el poc temps, el diàleg hi va ser. En primer lloc, perquè costa poc copsar un clima general de consens. En segon lloc, perquè els descansos entre les sessions es van aprofitar per activar el diàleg en grups espontanis. En tercer lloc, perquè es van poder escoltar punts de vista que reforçaven allò que s'havia dit i suggerien que la SCP havia de canalitzar determinades iniciatives a la direcció superior del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Tant és així que la majoria dels assistents no va ni sortir a fer un cafè o un refresc entre les sessions. Aquest fet ens duu a una autocrítica dels organitzadors: cal preveure que es pugui prendre un cafè, aigua o un suc de fruita sense haver de sortir i trencar un diàleg interessant i franc.

No podem prendre conclusions. No ho vam fer de manera formal. Tot plegat, el seminari de tardor era un tast de l'edició d'un volum que, un cop publicat, ha d'arribar a tots els socis i els participants. Cadascú farà una lectura selectiva d'allò que més li pugui interessar. Hi recollirem els comentaris, els suggeriments i les propostes conclusives o d'acció que es presentin. Les podem donar a conèixer en el butlletí que hem de reprendre o bé en un anuari. La SCP ha d'estar activa. Cal repensar la pedagogia col·lectivament, perquè cal respondre els nous reptes. La SCP ha d'estar activa per poder posicionar-se, des de Catalunya, sobre projectes de regulació de l'ensenyament ja anunciats.

No hi pot faltar un dictamen acadèmic des d'un país que ja fa més d'un segle que malda per la renovació pedagògica de l'ensenyament i per una institució escolar catalana en llengua, continguts i actitud. La llengua de Catalunya ho ha de ser de tots, dels qui hi han nascut i dels qui hi han vingut i aporten percepcions, representacions i costums diversos que s'integren a una cultura viva i evolutiva. Els continguts de la primera experiència són els de la terra on es viu, per així poder entendre tota la diversitat d'experiències i sentits del món, i aprendre aquells continguts de ciència que han esdevingut universals pel criteri d'evidèn-



cia. L'actitud parteix de la consciència de la pròpia identitat, irrepetible, però oberta al coneixement d'altres identitats i disposada a superar les intoleràncies que, fruit de la inseguretat o la voluntat de domini, reapareixen constantment.

Una escola catalana en llengua, continguts i actitud, és una fita que no donem per assolida, malgrat l'acció institucional del govern de Catalunya en els darrers vint anys i malgrat els evidents esforços de tants mestres i professors, dels nascuts aquí i, també, dels que han vingut de fora que, per això, mereixen un doble reconeixement. L'educació escolar que avui dia reben els nostres infants i joves encara està lluny de l'educació de qualitat que necessitem, volem i, de fet, podem gaudir. En efecte, amb el coneixement disponible, la dedicació humana de tants professionals, els recursos emprats i les institucions de govern, estem convençuts que podem oferir una educació que respongui a les aspiracions dels ciutadans. No podem caure en el desànim i hem de superar els entrebancs amb la nostra acció pensada, decidida i cooperativa.

Els qui voluntàriament ens hem associat a la SCP podem contribuir a escampar aquesta boira de desànim actual que alguns suporten com a inexorable i d'altres alimenten interessadament.



## RECENSIONS



*LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA EN CATALUÑA,*  
DE BUENAVENTURA DELGADO<sup>1</sup>

L'obra de Buenaventura Delgado aborda les relacions i els lligams que van existir entre la *Institución Libre de Enseñanza* i Catalunya. Les relacions entre la institució madrilenya i Catalunya, millor dit, i els intel·lectuals i homes dedicats a l'educació i a la cultura a Catalunya no són, per a l'autor, un descobriment d'ara mateix. Buenaventura Delgado, en la seva llarga trajectòria docent i investigadora com a professor universitari, ja havia estudiat àmpliament algunes de les institucions i els homes que inclou en el seu treball. A més a més, i des de diferents punts de vista, darrerament prestigiosos investigadors ja les han fet paleses, aquestes relacions, el més il·lustratiu dels quals és, potser per ser el darrer, l'autor madrileny Vicente Cacho Viu; la seva obra pòstuma es pot considerar com una mena de testament ideològic, un panegíric d'admiració recíproca. Encara més, si en un primer moment són els joves catalans els que troben en Giner l'aliment espiritual per a les seves aspiracions intel·lectuals i científiques, ben aviat, també des de la banda institucionista els seus dirigents troben a Catalunya i entre els catalans aquell alè renovador i positiu que manca a la societat espanyola. Allò que té d'interessant el llibre de Delgado és que presenta una munió de personatges catalans que van beure de les fonts espirituals i intel·lectuals de la prestigiosa institució, fundada per Francisco Giner amb la col·laboració d'altres catalans d'una gran talla intel·lectual com Laureà Figuerola o Agustí Sardà, entre d'altres, i que, més tard, seguí el seu deixeble Manuel Bartolomé Cossío.

El llibre presenta una estructura lineal sense que això vulgui dir *sucessió cronològica*. El magnífic pròleg del doctor Josep González-Agàpito destaca la tesi que el professor Delgado exposa, tot manifestant, simultàniament, la trajectòria docent i investigadora de l'autor. A continuació i sense cap altre preàmbul, pel breu espai que li proporcionen unes cent cinquanta-dues pàgines —sense comptar les pàgines del pròleg, les de la bibliografia i l'índex—, Delgado intenta descriure com es van produir i quins aspectes van abastar les relacions que molts, moltíssims catalans, preocupats per la renovació pedagògica i la modernització de Catalunya i Espanya, van establir amb la institució. Parla de la llibertat de càtedra produïda amb la Revolució de 1868 i introduïx l'origen i la implantació de les escoles laiques a Catalunya i la d'aquelles escoles que eren un reflex de la institució de Madrid. A aquestes institucions catalanes que van seguir una organització pedagògica similar a la de la institució gineriana, hi se-

1. Buenaventura Delgado, *La Institución Libre de Enseñanza en Cataluña*, Barcelona, Ariel, 2000, 172 p.

gueix un estudi dels catalans que o bé van intervenir directament en la fundació de la institució madrilenya, o bé van tenir relació directa amb Francisco Giner com a alumnes de doctorat i, també, d'altres que generalment solien ésser presentats per Hermenegildo Giner, a Barcelona des del 1898, germà de Francisco Giner i afiliat al partit republicà lerrouxista que tants mals records deixà als catalans. També, inclou l'estudi d'aquells que, sense ser catalans, com Alejandro de Tudela, van desenvolupar gairebé tota la seva trajectòria docent i vital a Catalunya, difonent, després d'haver-se impregnat profundament del *savoir-faire* institucionista, els principis en què s'havia de fonamentar l'educació dels mestres per transformar la societat des de l'escola. Potser, per la dificultat que suposa fer l'anàlisi sincrònica i diacrònica alhora, és a dir, l'evolució personal en un moment donat inserida en la transformació sociocultural i política, Delgado descriu les relacions, els contactes i els intercanvis entre aquests catalans que van veure, en les teories de Giner, l'element imprescindible per la seva formació personal, sense aprofundir en allò que tenia d'atractiu per Giner i pels seus col·laboradors, és a dir, la capacitat intel·lectual, la força moral, l'impuls modernitzador i d'autoafirmació dels catalans, i que tan bé ha sabut tractar Cacho Viu. En relació amb això, són significatives les paraules que Rafael Altamira va pronunciar al paranimf de la Universitat de Barcelona, com a director general d'Instrucció Pública:

M'uneixen a aquesta terra i al grup d'homes que dirigeixen el pensament de Barcelona uns llaços intel·lectuals indissolubles; he enaltit tant el vostre art, la vostra ciència, la vostra literatura i la vostra vida, i volia i havia d'estar amb vosaltres. Espontàniament, havia de venir a estudiar la menera especial d'aplicació al vostre particularisme de les noves orientacions pedagògiques.

És conegut que, des del 1898, Altamira va compartir, amb Antoni Elias de Molins, la direcció de la *Revista Crítica de Historia y Literaturas Españolas, Portuguesas e Hispanoamericanas*; també, lligams científics i professionals el van unir amb Ramon d'Alòs-Moner, com a secretari de l'Institut d'Estudis Catalans.

Delgado, també, fa un repàs d'alguns dels professors universitaris que, sense ser pròpiament institucionistes, van defensat a ultrança la llibertat de càtedra i el progrés científic i, en aquest sentit, estaven alineats del cantó del grup madrileny. Ens referim a l'aragonès Odón de Buen, d'idees krausistes; qui, com assenyala Delgado, amb la seva vàlua i el seu pensament científic, va significar una espurna de llum per a la ciència espanyola, molt devaluada a finals del segle XIX. Ell va ser qui, per renovar la ciència espanyola en la conferència d'inauguració del curs a la Universitat de Barcelona, el setembre del 1909, apel·là a les

idees de l'andalús Benot, coreligionari i col·laborador de Pi i Margall a la Primera República.

Després, l'autor continua mostrant, encara que de vegades molt de passada, alguns dels catalans de renom que es van veure afavorits amb una pensió o amb més d'una per poder sortir a l'estranger i beneficiar-se, així, d'una institució del govern creada per influència de la «Institución», mitjançant la «Junta para Ampliación de Estudios» (JAE), que va tenir la seva rèplica a l'Institut d'Estudis Catalans i, també, la d'aquells que passaren per la «Residencia de estudiantes de Madrid», una institució que fou nexa entre els institucionistes i els pensionats catalans; finalment, i sobretot, per estendre's en el període d'autogovern català, el moment històric en què triomfaren les idees de Giner a Catalunya amb l'adveniment de la Segona República. Comenta, en relació amb això, la gran tasca que, en matèria educativa, es va fer a la Universitat de Barcelona, sota la direcció de l'insigne rector Pere Bosch i Gimpera. També destaca la tasca de Joaquim Xirau que, amb l'ajuda de Serra Hunter, creà el Seminari de Pedagogia que tants bons fruits va donar sota la direcció del primer i la col·laboració dels insignes professors Mira, Pi i Sunyer, Bellido, Comas, Santaló, Martínez Salinas, Roura Parella i Almen-dros. Fa un repàs, també, de l'Escola Normal de la Generalitat i del Patronat d'Escoles de l'Ajuntament de Barcelona, tot fent una breu ressenya biogràfica i professional de cadascun dels seus directors. No oblida, per altra banda, la creació de l'Institut-Escola i aprofundeix en el paper que va tenir Josep Estalella; i fa referència, també, a les metodologies i a les estratègies innovadores que, encara avui, en l'actual reforma ministerial de la LOGSE, estan vigents.

Tot llegint l'enorme recull de personatges, l'obra facilita que ens adonem del polimorfisme que van adoptar les relacions entre els institucionistes i Catalunya. Efectivament, i per posar un exemple, resulta més fàcil entendre per quin motiu Jesús Sanz va reclamar reiteradament, fins al 1931, la creació de la residència normalista per les escoles normals com a remei urgent per controlar tot el procés educatiu dels futurs mestres i eliminar, així, la trista situació en què aquestes darreres institucions es trobaven. Un altre exemple es pot concretar en el paper que va jugar Agustí Sardà i Llaberia com a estimulador dels mestres en l'aplicació de les noves metodologies i pràctiques educatives que, des de la institució madri- lenya, es procuraven difondre des de qualsevol mitjà, tot intentant transformar la societat espanyola des de l'escola. A Sardà, hi apel·là Jaume Poch i Garí, un altre mestre català, que va exercir com a tal a partir de la darrera dècada del segle XIX i, sense ser institucionista, va estudiar i aplicar a la província de Tarragona, ja a començament del segle XX, una pedagogia activa des de molts vessants, per exem- ple la realització i la difusió dels treballs manuals com a activitat potenciadora del desenvolupament d'habilitats, no només manuals sinó també psíquiques i men-

tals. Jaume Poch també va rebre una pensió de la JAE, que li va permetre estudiar, a Anglaterra, les residències estudiantils com a institucions educatives; anys més tard, el 1923, aplicà els coneixements adquirits en aquell país a la que fou la primera residència d'estudiants normalistes de Catalunya i Espanya, la Residència d'Estudiants de la Normal Barcelonina. En realitat, i des d'aquestes perspectives, encara no s'ha acabat de completar la història de la pedagogia i l'educació catalana i, en aquest sentit, el llibre del professor Delgado manifesta la magnitud de la influència de la *institució difusa* o la *institució dispersa* —com altres l'anomenen—, a Catalunya. Aquesta influència i relació fou molt singular ja que els dirigents i els gestors del nacionalisme català no volien que transcendís fora de l'àmbit privat i fou tan gran la complexitat que l'obra de Delgado, tal com està plantejada, no pot aconseguir plenament aquest objectiu. Potser, allò que li manca en aprofundiment es contraresta amb la dimensió, sense però —com ja hem fet parlar— que arribi a l'exhaustivitat. Tanmateix, l'obra té el mèrit de reunir una multitud de noms de persones que han deixat la seva petjada en la història de l'educació i la cultura de Catalunya, i que van tenir contactes més o menys importants amb la Institució Lliure d'Ensenyament; també, és suggerent perquè és una obra oberta que deixa molts buits per omplir i, per tant, convida a la recerca del veritable abast d'aquesta influència.

M. Luisa Gutiérrez

### LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS EN QÜESTIÓ, DE BERNARD REY<sup>1</sup>

Hi ha competències transversals? I, si n'hi ha, com es poden adquirir?

Si entenem com a competència transversal que un determinat saber, adquirit en un determinat context, és automàticament aplicable en un altre context o en una àrea diferent, la resposta és que no hi ha competències vertaderament transversals. Després de Piaget, l'experimentació psicològica ha mostrat les dificultats en la transferència d'una competència adquirida d'un camp a un altre.

De tota manera, aquesta transferència és una aspiració de tota pedagogia. Si els coneixements adquirits no serveixen per a altres aplicacions escolars, per a altres contextos i per a la vida, és molt dubtosa la mateixa funció intel·lectual de l'escola.

1. Bernard REY, *Les competències transversals en qüestió*, París, ESF, 1996, 216 p.



Com s'adquireix una nova competència?

Una nova competència s'adquireix en un context concret mitjançant la realització d'activitats adequades fins a la construcció del concepte o el procediment. Però, no es pot considerar adquirida la competència fins que s'han practicat activitats d'aplicació en contextos diferents i s'han adquirit conceptes relacionats. Rey explica el següent:

[...] la inclusió recent de fer adquirir «competències» recorda oportunament que un coneixement, així com el que s'anomena un saber, no es redueix a una acumulació d'informació. Es pot dir que un alumne de primer, que sap recitar la taula de multiplicar, coneix per això sol la multiplicació? Un, infant de quatre anys no sap comptar si només sap recitar la sèrie de l'u al vint. Conèixer veritablement la multiplicació no és només haver enregistrar els procediments que permeten utilitzar la taula i efectuar una multiplicació. És, sobretot, representar-se el camp de possibilitats d'aquesta operació, la seva força operativa, tenir una representació dinàmica del que és possible fer gràcies a ella, les situacions en les quals convé utilitzar-la, les relacions amb altres nocions matemàtiques, els límits d'utilització.

Conèixer un concepte, no és solament conèixer la paraula que el designa ni la definició ni automatitzar els procediments d'ús,... És conèixer el seu poder.

Són transversals les competències així adquirides?

Tot i així, no es pot garantir que sempre que convingui s'apliqui la competència. Segons Rey, fa falta que l'alumne repari en l'isomorfisme entre les dues situacions —la d'adquisició i la de la nova aplicació. Però, això no es produeix automàticament, perquè l'estructura en el nou context no és immediatament visible per part de l'alumne —com ho sol ser pel professor—, no actua com un estímul, sinó que s'ha de descobrir; i això no depèn de la competència, sinó de la *intenció* de l'alumne. Més que de competències transversals, s'ha de parlar d'*intencions transversals*.

La competència adquirida només serà transversal si forma part d'una visió del món al servei d'una intenció. La realitat es pot veure des de diferents punts de vista i segons la finalitat, aquesta realitat serà diferent. «Són els meus projectes que aclareixen el món», remarcà Sartre. Una roca, que és un obstacle resistent si el vull desplaçar, serà contràriament un ajut si vull escalar-la per contemplar el paisatge. No és suficient que l'alumne aprengui les competències, és necessari que decideixi veure el món sota la intenció o l'angle que apareix com a lloc possible d'aplicació de la competència. I, per veure la realitat així, s'ha d'haver decidit el que és digne d'atenció. Cadascú té el poder de decidir el que és digne d'atenció.

Fa falta la intenció adequada a la competència de què es tracti. No n'hi ha prou amb la intenció de quedar bé, d'intentar encertar el que es creu que vol el

mestre que es digui. En les qüestions matemàtiques que s'han posat com a exemple, fa falta la *intenció racional* que és la que ens fa veure la realitat aplicant els principis racionals o lògics.

Rey explica amb claredat i brillantor el que signifiquen les intencions, la seva transversalitat i la seva dependència de les decisions personals de l'alumne; i analitza a fons la *intenció escriptural* i la *racional*, però cita també l'*emotiva*, l'*estètica*, la *pragmàtica* i la *imaginativa*.

Acaba amb la conclusió que hi ha una pedagogia de les intencions.

És aquí on l'autor parla del paper dels adults com exemple d'*intencions*:

És veient els adults propers adoptant les seves intencions i, per exemple, valoritzant la mirada reflexiva sobre la paraula, revisant els escrits no per necessitat sinó amb interès; argumentant i defensant racionalment la seva posició, que l'alumne podria voler adoptar aquesta postura. Si això és veritat, l'actitud del mestre és decisiva. És necessari que estimi escriure, no prioritàriament escrits literaris, sinó sobretot escrits que fixen el pensament i permeten examinar-lo; i és necessari que ho mostri. És necessari que sàpiga comunicar certa curiositat pels textos i les paraules que els constitueixen en objectes autònoms i no solament en evanescències reflexes d'allò real. És necessari que mostri la seva passió per comprendre i el seu desig de convèncer per la sola força de la raó.

Bernard Rey va ser antic alumne de l'École Normal Supérieure de Saint-Cloud, professor a col·legis i liceus, abans de dedicar-se a la formació de professors de primària i secundària. Actualment, és titular de la Càtedra Internacional en Educació a la Universitat Lliure de Brussel·les.

**Lluís Busquets**

*NOVES RAONS DE LA UNIVERSITAT: UN ASSAIG SOBRE L'ESPAI  
UNIVERSITARI CATALÀ, DE RICARD TORRENTS*<sup>1</sup>

L'any 1993 Ricard Torrents va aplegar, a *Les raons de la Universitat*, una colla d'estudis i articles sobre els reptes que s'oferien a la Universitat dels anys vuitanta i noranta del segle XX. En aquells moments, a Catalunya, hi havia tres universitats saturades, situades totes tres a Barcelona, que maldaven amb difi-

1. Ricard TORRENTS, *Noves raons de la Universitat*, Vic, Eumo Editorial, 2002, 274 p. (Interseccions, núm. 27).

cultats per inserir els joves al món de les professions. També eren, però, els anys del més immediat postfranquisme quan Catalunya rebé les competències en ensenyament i les universitats descobrien l'autonomia.

Avui, les coses han canviat substancialment i *Noves raons de la Universitat* analiza els nous reptes que es planteja la universitat a l'inici del segle XXI. El llibre s'estructura en cinc capítols —«L'herència universitària del segle XX», «El restabliment de la universitat catalana», «Universitats noves en la cerca d'un sistema universitari nou», «Acotacions a les universitats noves i velles» i «L'espai universitari català»— i presenta, també, una introducció i una extensa bibliografia. Els reptes que hi presenta, bàsicament, són els següents:

a) Avui, a Catalunya, hi ha vuit universitats noves, quatre de les quals són públiques, dues són privades, una privada amb finançament públic i una darre-ra privada amb finançament mixt. A més, estan escampades per tot el territori català.

b) La tipologia dels estudiants universitaris també ha canviat. La davallada de la natalitat ha fet que, actualment, no es pugui dir que les universitats a Catalunya estiguin saturades, però a les universitats cada vegada hi ha més adults que busquen un títol per no ser expulsats del mercat de treball.

c) Les noves tecnologies fan que cada vegada siguin més els estudis anomenats *semipresencials*. A Catalunya, totes les universitats n'ofereixen i n'hi ha una que és exclusivament no presencial.

d) La construcció europea també ha sacsejat el món de la universitat. La implantació del crèdit europeu ha comportat una transformació profunda dels plans d'estudis i el sistema de docència.

e) Però, a més a més, estem plenament en l'època de la globalització, en què les grans decisions que repercuteixen en el model de la societat en què vivim i viurem són preses per organismes transnacionals i mundials, amb el perill de perdre la pròpia identitat.

f) Tot plegat fa que la universitat, a Catalunya, estigui cridada a preservar l'autonomia i a inserir-se en aquest món amb uns trets característics que la identifiquin com a catalana.

Per tots aquests reptes proposa un seguit de respostes que tenen com a denominador comú l'educació. Avui, més que mai, la universitat ha de ser educativa. A la universitat, li pertoca l'educació superior.

1. La creació de noves universitats a Catalunya fa que s'hagi de redefinir el mapa universitari català, en el qual totes hi han de tenir cabuda. Les univer-

sitats públiques i les universitats privades s'han d'acceptar mútuament ja que totes fan un servei a la societat i, ben mirat, no hi ha «universitats estrictament públiques ni universitats estrictament privades, sinó que totes participen dels dos àmbits» (p. 129). És l'hora d'abandonar la confrontació i entendre que totes les universitats es necessiten les unes a les altres per construir l'espai universitari català.

2. La nova tipologia dels estudiants fa que s'hagi de replantejar el tipus d'educació que ha d'oferir la universitat. Avui, els estudiants universitaris, joves o adults, nois o noies, no van a la universitat simplement a estudiar, sinó que hi van a estudiar allò que els donarà més possibilitats de trobar feina o allò que els donarà més possibilitats de conservar-la. L'educació universitària, doncs, està sotmesa a la formació professional: «L'Educació Superior, sense renunciar a educar, haurà de conciliar el saber i el saber fer» (p. 40).

3. Les noves tecnologies obren un ventall de possibilitats, per a la docència i la recerca, que la universitat no havia tingut mai fins ara. A més a més, els alts organismes mundials demanen que la universitat s'impliqui més en els processos que porten a la innovació i a les societats de la informació i del coneixement. També, aquí, l'educació té molt a dir. Les noves tecnologies «no han de dominar l'Educació Superior sinó, al revés, l'Educació Superior les ha de dominar per servir-se'n» (p. 61). És, per això, que la universitat ha d'estar molt atenta per no perdre el tren de l'educació ja que «les tecnologies imposen canvis a una velocitat que supera tota reflexió educativa» (p. 262). Les noves tecnologies són aquí i han triomfat, però la universitat educativa no ha de sucumbir a la temptació de deixar de ser ferment crítica dels progressos científics del segle XX. En definitiva, la universitat educativa ha d'oferir els components ètics que les societats demanen, un projecte de vida en un món més humà.

4. És evident que la Universitat s'ha de deixar penetrar pels nous aires de la construcció europea que va avançant, lentament però sense parar, en tots els camps. Malgrat les resistències dels governs dels estats a cedir competències, la vida de les universitats té els propis canals i els propis recursos. I, avui, és evident que s'està creant una «cultura d'universitat europea inclusiva que [...] comprèn les universitats de l'espai català estRICTE i de l'espai català ampli» (p. 186-187). A nosaltres, ciutadans de Catalunya, una de les regions més potents del sud d'Europa, ens pertoca col·locar, en un lloc visible d'aquesta Europa que s'està construint, les nostres universitats perquè és evident que Europa ha d'assumir també la responsabilitat de l'Educació Superior.

5. A l'era de la globalització i el multiculturalisme, la universitat se sent interpellada a harmonitzar l'àmbit local amb l'àmbit universal. «La institució universitària és transnacional, però les universitats no ho són» (p. 160), són locals,

estan establertes en un territori concret, en una ciutat, en una regió, en una comarca, en una nació, etc., i tenen el seu radi d'influència en una societat concreta. El terme *glocal* expressa el que han de ser les universitats actualment. «La glocalització seria el punt on conflueixen, col·lideixen i es concilien les tendències globalitzadores amb les localitzadores» (p. 106). I és que el nostre temps no és tan sols un temps de globalització i multiculturalisme, sinó també és un temps de democràcia, autodeterminació i autogovern. La Universitat ha de trobar el seu lloc en aquestes coordenades i ha d'ajudar la societat a actuar globalment i localment.

6. En conseqüència, és evident que la universitat ha de trobar el seu lloc a Catalunya. La història ens demostra que la universitat a Catalunya ha sobreviscut en períodes summament difícils i, fins i tot, ha superat dues devastacions, la de Felip V al segle XVIII, i la de Franco al segle XX. Serem capaços, avui, de preservar allò que fa recognoscible com a catalana la Universitat a casa nostra? Com digué Bosch i Gimpera, l'any 1933, «la cultura catalana ha de tenir la llar a la Universitat». «Per això, el problema de la Universitat sempre s'ha unit indissolublement amb les reivindicacions de Catalunya» (p. 239-240). Es tracta de fer la Universitat a Catalunya i la Universitat de Catalunya.

Ara que el Govern de la Generalitat ha anunciat una Llei d'universitats catalana, *Noves raons de la Universitat* ofereix una colla de suggeriments importants i valuosíssims per fer una reflexió serena abans de prendre decisions primordials pel futur del nostre poble: «la creació d'un espai universitari català en l'espai europeu d'Educació Superior i Recerca com una marca de la Societat de la Informació i el Coneixement» (p. 261), identificable en el territori, en la llengua i en la cultura.

Conrad Vilanou

### LA CORROSIÓN DEL CARÁCTER, DE RICHARD SENNETT<sup>1</sup>

En el nostre temps, com en qualsevol altre, cal preguntar-se sobre la formació de la persona i la manera en què aquesta es produeix. Sia mitjançant l'experiència i la revisió posterior d'allò viscut, sia amb altres mètodes més impersonals i de bondat dubtosa; sigui com sigui, aquest és un llibre que hi té alguna cosa a dir i, darrerament, s'està fent llegir força —creiem que encertadament—

1. R. SENNETT, *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama, 2000.

a les facultats de pedagogia. Richard Sennett recorre aquí algunes de les característiques d'allò que ell anomena *nou capitalisme*, a saber: la il·legibilitat de les vides, la rutina sovint massa escassa, anar a la deriva d'una feina a una altra, la flexibilitat horària i de tasques, el risc en les inversions, el fracàs mal digerit i deformatiu, i l'absència del deure i el compromís en l'ètica del treball. I, a través d'aquestes característiques i entre elles, s'afaïçona el retrat, més o menys desfigurat, més o menys monstruós —segons els ulls que se'l mirin—, de l'home postmodern.

Paga la pena que ens deturem en algunes d'aquestes característiques, que l'autor situa com a claus de volta de la gran catedral del neoliberalisme —tot i que ell l'anomena *neocapitalisme* bo i seguint la terminologia clàssica marxista— i que permeten entendre l'impacte de les noves formes i condicions de treball en la formació de les persones. Així, per exemple, el treball amb flexibilitat implica, pel que fa a l'empresa, que cal poder estar avui aquí i demà allà. Poder canviar el producte més ràpidament i amb menys costos és millor per adaptar-se als vertiginosos canvis de la demanda. I és dins d'aquestes polítiques que s'inscriu l'augment de les contractacions de *leasing*<sup>2</sup> i les defenses aferrissades i fonamentades de les estructures en xarxa.<sup>3</sup> En aquest context, no hi tenen lloc projectes a llarg termini i el treballador està subjecte a les necessitats eventuais de cada empresa, la qual, cal dir-ho, té cada cop menys impediments per part dels governs per fer contractes reservant-se des de canvis en els horaris amb avisos amb antelacions ridícules de vint-i-quatre hores fins a l'exigència que els treballadors comuniquin qualsevol canvi en la situació familiar o social sis mesos abans. Alhora, com és sabut, avui ja ningú troba una feina amb la seguretat que hi serà durant més d'uns quants mesos i valors com la lleialtat a l'empresa o el compromís no signifiquen hores d'ara res tant pels assalariats com pels empresaris. A aquest panorama, només cal afegir-li la descripció del caràcter com allò que té relació amb «el valor ètic que atribuïm als nostres desigs i a les nostres relacions» (p. 10), és a dir, el valor del costum i l'hàbit en relació amb la manera de relacionar-se amb l'entorn. D'aquí se segueix que el caràcter, per definició, només pot formar-se a llarg termini. I ja tenim, doncs, una de les màximes del món actual, «res a llarg termini», corroint aquest caràcter i, alhora, impossibilitant-ne la formació.

Altrament, Sennett denuncia també obertament la il·legibilitat de la gran part de les vides actuals. I és que, en un món on l'estructura que el suporta és flexible, canviant i inestable, cada cop es fa més difícil trobar un fil conductor —al

2. J. RIFKIN, *La era del acceso*, Barcelona, Paidós, 2000.

3. M. CASTELLS, *La era de la información: La sociedad red*, Madrid, Alianza, 1998.

cap i a la fi, un sentit—, que guii els nostres passos, i que permeti entendre i comprendre les nostres vides. És aquí, enmig de tanta provisionalitat, on es fa difícil l'escriptura d'un relat, d'una narració que vesteixi de sentit el nostre fer de cada dia. Perquè, com ja s'ha dit, per tal que el temps sigui temps humà, temps formatiu, cal que estigui articulat de manera narrativa (Paul Ricoeur) i, segons sembla, avui dia només sembla possible construir narratives coherents sobre el passat, sobre els fets ja esdevinguts. Car cada cop més dificultosament podem construir narratives predictives que permetin anar a la feina amb un motiu més enllà de pagar les factures del mes corrent. És d'aquesta manera com no es podrà conferir sentit, entès com allò que des de les nostres accions constitueix una resposta a les nostres preguntes,<sup>4</sup> a les nostres vides laborals i, així, ens podem trobar en crisis d'identitat i sentit cada volta més acusades. Caldrà trobar, doncs, o bé una manera d'acabar amb aquest règim que, segons Sennett «no proporciona a los seres humanos ninguna razón profunda para cuidarse entre sí» i, per tant, «no puede preservar por mucho tiempo su legitimidad» (p. 155), o bé estratègies que, potser i en part, han sorgit de la pedagogia i que han d'ajudar a encaixar millor la flexibilitat laboral per fer-la llegible i articulada dins una narració personal on hi tingui lloc el sentit.

Així doncs, encara que cap llibre hauria d'ésser un ens tancat sinó quelcom que restés obert a les repetides interpretacions, aquest és un dels que ho compleix de manera gairebé explícita, car Sennett no s'atreveix, potser, a dir fermament el que diu però ho insinua. Així, el capítol de les conclusions és, afortunadament, cosa del lector, a qui pertoca assajar el corollari dels apunts de l'autor. Tot plegat, no sembla que Sennett tracti de conscienciar sobre la malaltia de les noves formes de treball i organització social, que també, sinó que allò que més profundament vol advertir són les funestes conseqüències d'aquestes noves formes d'organització social per la formació del nostre caràcter.

És aquí on toca de prop la pedagogia i el que ella estudia; és, entre d'altres, el procés de formació de les persones. És aquí on ens avisa del perill d'acabar amb la formació entesa com el procés pel qual hom es forma i, per dir-ho a la manera pindàrica, arriba a ser el que és. És aquí on, la *formació humana* i del caràcter pot deixar d'estar constituïda per experiències formatives i passar a ser un terme qualsevol que només designa la pobra rutina de viure, perquè toca i sense sentit.

Xavier Laudo

4. M. BAJTIN, *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI, 1999.

ELS VALORS D'OCCIDENT, D'OCTAVI FULLAT<sup>1</sup>

No hi ha dubte que Octavi Fullat —juntament amb Eugeni d'Ors i Joaquim Xirau— és una de les millors figures que ha tingut la filosofia de l'educació a Catalunya, en el segle XX. Justament en aquest tombant de segle, Fullat —autor d'un centenar llarg de llibres— ens ofereix una obra que sintetitza i sistematitza bona part del seu pensament pedagògic, que s'encavalca entre la història i la filosofia. Ben mirat, es tracta d'un llibre que s'ha afaïçonat a partir de la publicació anterior de diversos articles —que feien referència, respectivament, a la cultura jueva, grega, romana i cristiana— i que, en conjunt, forneixen la seva cosmovisió (*Weltanschauung*). Queda clar que, segons Fullat —que opta per una filosofia de l'educació cosmovisional—, l'home no pot tirar endavant si no és des d'una *Weltanschauung*, és a dir, a partir de la omnicomprensió de tot el que hi ha.

Ara bé, el nostre autor constata que si per una banda sempre tenim necessitat d'una *Weltanschauung*, per un altre cantó observem l'existència d'una pluralitat de cosmovisions. Davant d'aquesta situació, Fullat decideix aprofundir en la cosmovisió que ens hem trobat i en la qual hem fet arrels: la cosmovisió occidental o, simplement, la cristiana —un terme que cal entendre en el sentit cultural i no pas religiós. Al marge d'altres consideracions, la posició de Fullat és radical pel que fa a Jerusalem, Atenes i Roma que, segons el seu parer, configuren els tres orígens de la civilització occidental. El cristianisme —o, el que és el mateix, la civilització occidental— ha tingut tres progenitors: dos de pagans (Grècia i Roma) i un de sinàitic (el judaisme). D'aquí que els valors de l'educació occidental —en una espècie d'exercici de memòria axiològica— derivin dels mites que han donat sentit, justament, a la nostra accidentada història perquè, en darer terme, els valors s'arrelen a les narracions mítiques ancestrals. Les tres memòries —l'hebraica, la grega i la llatina— permeten una hermenèutica creadora a partir de la significació que acullen, bo i possibilitant una exegesi que doni sentit a l'*Homo occidentalis* com a lligam unificador. Ben mirat, ens considerem occidentals quan encara habitem en els orígens del fet cristià, grecoromà i hebreu, perquè abans d'ésser nosaltres som història. Fullat insisteix en la diferència entre *allò original* —allò Altre, allò sempre desconegut, però que mai es pot oblidar— i *allò inicial* —que es pot oblidar. Els mites d'*allò originari* són mites escatològics, que emfasitzen la importància del després; són mites de la vocació abrahàmica, de manera que el destí humà no es pot conèixer, per bé que es pot

1. Octavi FULLAT, *Els valors d'Occident*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2001. El pròleg és de Francesc Torralba.



escodrinyar i albirar, bo i sortint a la recerca d'un horitzó de sentit. Per tant, Fullat desenvolupa en aquest llibre un exercici d'hermenèutica simbòlica (Cassirer), que no vol suprimir ídols, sinó escoltar símbols, per copsar el significat del món occidental a fi d'orientar els processos educatius en el terreny sempre convuls dels valors.

És evident que, per Fullat, les coses són nítides i diàfanes. Occident és fill del judaisme, l'hel·lenisme i la romanitat, perquè Europa —bressol de la cultura occidental que es perfila talment com si es tractés d'una història narrada de fets— constitueix un ecosistema sociohistòric, és a dir, una unitat d'oposicions que s'ha fornint diacrònicament a través del temps. En el pensament del professor Fullat, el temps és una categoria antropològica cabdal ja que, segons la seva opinió, tant una biografia com tota la «Història són cairològiques —de *kairos*— en la mesura que determinen la relació que tenen amb el temps, relació que és conclusió i acompliment d'un temps que en si mateix és indeterminació amb vista a l'esdevenidor». En conseqüència, el temps s'esmuny del simple fluir (*kronos*) per assolir una nova dimensió cairològica (*kairos*), que comporta un sentit o una direcció que forneix la idea de progrés, entesa com un caminar cap endavant, la qual cosa suposa que sempre hi ha un lloc cap a on anar. De manera que la història no és ben bé un *kronos* —un temps que segueix la lògica abans, durant i després—, sinó un *kairos*, és a dir, un encara no a anticipar un horitzó de sentit que és objectivitat per la història. Pròpiament, Fullat reclama una meta o una història, de caràcter culturalista, car sense consciència del sentit, sense pàtria, la humanitat roman al nivell de la naturalitat zoològica.

A gratient, cal dir que el professor Fullat s'immisceix en la tradició de les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaften*) o de les ciències de la cultura, fins a l'extrem que el seu punt de vista s'arrela a la visió històrica de Dilthey i a la filosofia hermenèutica (Gadamer o Ricoeur) i, nogensmenys, a la concepció històrica de Reinhart Koselleck, que distingeix entre l'experiència i l'expectativa. L'home no s'intel·ligeix a partir del *cogito* cartesià, sinó per mitjà de la mediació cultural. No n'hi ha prou, amb la naturalesa (*Natur*), perquè hi hagi l'ésser humà, atès que cal també l'esperit (*Geist*) o la cultura (*Kultur*) que es transmet a través de la història. Endemés, l'ésser humà (*Dasein*) posseeix una estructura hermenèutica, puix existeix tot verbalitzant-se: l'*anthropos* és l'únic animal que pregunta. Ben mirat, la parla és per ser participada i la parla imaginativa encara ho és més que la parla axiomàtica o empírica. Enfront la freda raó moderna —el verb matemàtic suplanta el verb de Déu—, proclamada per la ciència moderna (Newton) i assumida per la Il·lustració del segle XVIII i el positivisme dels segles XIX i XX, el professor Fullat adopta una actitud hermenèutica que interpreta els valors d'Occident a la llum d'una tradició cultural que es remunta a

Abraham i els mites originaris —no s'ha de confondre amb inicials de la cultura. En darrer terme, la desfonamentació de l'ètica a Occident ha tingut la seva causa principal en la pressió epistemològica dels models científics positivistes, els quals han anorreat la tradició mítica que donava sentit a la nostra història simbòlica i cultural.

Contra Kant, Fullat assegura que la raó és incapaç de garantir que hi hagi una única resposta raonable, per la qual cosa sembla ineludible recórrer a les narracions mítiques: la ciència renuncia a l'esperança, car en té prou amb la raó tècnica que acaba per cosificar els ens. En definitiva, per la ciència, només hi ha un únic camí que articula una via tècnica i racional, que pretén explicar tot el que ens envolta. Emperò —des de Dilthey—, s'accepta que l'explicació (*Erklären*) i la comprensió (*Verstehen*) són dues formes de la raó, que s'afaiçona d'una manera dual. Al capdavall, Fullat insisteix que la causa de la crisi de la raó moderna rau, justament, en l'oblit del mite que ha quedat engolit per una raó abassegadora que, amb el seu afany de domini, ha volgut colonitzar totes les coses i que ha pretès —d'una manera arrogant i orgullosa— ser l'única possibilitat d'il·lustració i formació. Dit amb altres paraules, tot es pot pensar de dues maneres diferents segons el *logos* i el *mythos*, uns camins que, al seu torn, configuren dues dimensions del pensament humà, tot i que la ciència moderna —amb el seu afany desmitològitzador— s'ha decantat per una raó que, finalment, s'ha convertit en un veritable mite. D'alguna manera, es podria dir que la narració mítica —la veritable escola de formació per la humanitat premoderna— ha estat suplantada, a partir del segle XVII, per una raó fisicomatemàtica que, amb les seves pretensions, ha generat la crisi que afecta l'home modern, segons va diagnosticar Husserl (1937).

Fet i fet, comprendre implica un exercici de memòria històrica perquè la comprensió sempre prové del passat, tramesa per una tradició de sentit. La tradició que ens cohesiona permet orientar-nos i donar sentit a la continuació de l'existència històrica. Així, doncs, comprendre l'ésser humà és aplicar un sentit —donat per la tradició— a una situació actual. Si a les ciències empíriques i naturals només els importa el present, les ciències humanes s'adrecen a il·luminar l'actualitat a partir de la tradició perquè «viure des de la tradició i retornar a la tradició són dues eines que aplanen el camí vers la confederació d'esperits en un món postmodern».

Per aquest motiu, resulta imprescindible fixar-se en el paper del mite en la tradició cultural occidental i, encara més, si considerem que el mite fou l'instrument per excel·lència de l'educació moral a l'antiga Grècia; a més a més, cal afegir-hi el fet que els valors expressen l'autocomprensió que un grup històric s'ha fet de si mateix i que han quedat plasmats en un mite legitimador. Tant és així

que el relat, a més d'acumular informació dintre de la memòria, anticipa conductes que es justifiquen a través seu, perquè només en el si d'una comunitat de mites, l'ésser humà passa a ser un subjecte. Sense tradició i sense narrativitat — la narració crea comunitat—, no hi ha moral o, el que és el mateix, sense temps històric captat per la imaginació no és possible establir principis morals. Així doncs, el llenguatge i la narració constitueixen el lloc històric de la comprensió, atès que la paraula i el temps són inseparables. El món, segons la doctrina platònica, no és el món que es veu amb els ulls carnals, sinó aquella realitat que es configura mitjançant la parla dels éssers humans. D'acord amb aquest principi, la imaginació sobrepassa la lògica racional ja que l'ésser humà va més enllà de la pura raó: la narrativa dels mites originaris és la història de la capacitat imaginativa de l'ésser humà que, gràcies al mite, viu per la *parusia*; això és, amb vista a un futur que es pot fer present. Dit amb altres mots, el relat mític obre l'espai del món humà davant d'un món que es presenta amenaçador i incert, més encara si tenim en compte que el mite relliga present, passat i futur, bo i introduint el desig de trobar el sentit de les coses.

A l'hora de fer consideracions, cal entendre la posició de Fullat com una resposta a la frivolitat axiològica postmoderna ja que l'educació, a Occident, es troba després de la postmodernitat, nua de valors acceptats per tothom. La postmodernitat ha vist com l'educació ha passat a viure de l'èxit i l'eficàcia en comptes de vertebrar-se entorn dels valors de la *paideia* clàssica i la *Bildung* moderna. Altrament, Fullat és conscient que no pot proporcionar una llista de valors universals ni fonamentar-ne l'obligatorietat. Malgrat això i atès que no és viable viure en una societat sense referències axiològiques, Fullat aprofundeix en l'estudi de la coherència dels possibles valors de la història de la cultura occidental, justament quan el món postmodern ha perdut totes les referències del classicisme. Enfront aquesta amnèsia cultural, l'autor insisteix manta vegades que només seran valors d'Occident aquells que derivin històricament de la *Weltanschauung* jueva, grega i llatina. Però, lluny d'assumir aquest risc —repensar la moral d'Occident des de la pròpia tradició, una tradició que sovint cau en l'oblit i en el no-res—, s'observa la proliferació d'un seguit d'obres que, a tot estirar, aspiren a fer-nos sobreviure en un món que malviu entre el desencís i el nihilisme de la desesperació. Nogensmenys, el *Geistzeit* —l'esperit de l'època— del segle XX ha fet triomfar una actitud diletant i divertida, a través de la qual hom papalloneja com un tastaolletes sense arregar mai res del tot. Tot plegat fa que, sovint, visquem instal·lats en la «desmoralització», és a dir, sense que s'hagi de preferir, de manera que això deixa sense sentit la feina d'educar. El somni modern acaronava el pressupòsit que amb més ciència, hi hauria menys barbàrie; en aquest cas, els fets del segle XX —i aquí, sobretot, el genocidi nazi

(la *Shoah*) ocupa un lloc rellevant— s'han encarregat de desmentir aquest plantejament.

La posició de Fullat s'albira com una resposta davant el nihilisme de Nietzsche i el pessimisme existencialista de Heidegger i Sartre. Sense Absolut, ens trobem desproveïts d'ideals suprasensibles. Nietzsche, després de proclamar la mort de Déu en el *Zarathustra*, ens va abandonar en la insignificança, bo i reportant una fractura remarcable en la història de l'humanisme occidental. La mort de Nietzsche esdevingué l'any 1900 i marcà un punt d'inflexió en la nostra cultura ja que obrí un camí vers la postmodernitat que ens deixa a sol i serena, deseparats a les palpentes. Això establert no és debades dir que Nietzsche i Heidegger esvaeixen l'horitzó de l'escatologia al dir-nos que el món s'acaba ara i aquí. D'aquest faisó, tot és dat i beneït a la història perquè, en darrer terme, no hi cap altre destí que el mundà. L'horitzó de possibilitats s'estreny, es tracta de viure la pròpia vida i no pas de salvar-la. El fet destacat és que Fullat s'oposa fermament a l'ésser-per-a-la-mort de Heidegger, que ens aboca al no-res o a l'absurd (Sartre). Si el món fos absurd, la moral hi sobraria. Tampoc li complauen, al nostre autor, les actituds neonietzscheanes de Foucault i Derrida que, amb els seus discursos, han torpedinat els plantejaments ètics. Enfront de la deconstrucció postmoderna, que presenta una realitat desmembrada i esparsa, Fullat apel·la a la claredat de les hermenèutiques de Gadamer i Ricoeur, perquè si l'humanisme del segle XXI es fa intel·ligible és possible, encara, fer-lo significatiu des de la comprensió dels seus precedents històrics.

Des d'aquesta perspectiva, és palès que Fullat s'allunya dels corrents dialògics (Habermas o Apel), que reviu un xic el debat de la sofística clàssica. De fet, tal com ell reconeix, Fullat s'estima més la no-clausura de Gadamer que l'èxit alliberador de Habermas, que enlloc d'emprar les ciències de l'esperit utilitza les ciències socials crítiques. Per Fullat —que se situa en una línia filosòfica que depèn de Plató—, la racionalitat ideal de comunicació no deixa de ser una utopia més fonamentada, en darrer terme, en l'omnipresència de la raó humana. Allò que descobreix Habermas és el procediment formalista d'un debat, que demana sota quines condicions ideals s'ha de produir i que, al capdavant, revaloritza l'universalisme de la teoria moral. Així, l'imperatiu categòric es valida mitjançant la discussió argumentativa, de manera que la moral depèn del consens i la voluntat general. L'ètica de la comunicació és, en el fons, suprahistòrica atès que l'ideal normatiu de la comunicació s'esmuny de l'esdevenir de la història, de manera que no n'hi ha prou amb l'intercanvi i la intersubjectivitat del present. Segons el seu parer, no és gens prudent proposar una moral per a tota la humanitat, de manera que el que cal —humilment— és cercar uns valors per a Occident que es legitimen des de la coherència històrica.

Pel que fa a l'anàlisi de les cultures jueva, grega i romana, Fullat hi estableix una mena d'estudi comparatiu a partir de les figures d'Abraham, Ulisses i Enees. Mentre que Abraham se singularitza en ser convocat per Déu (*arkhe*) a un destí expectant mitjançant l'expedició que resta sempre oberta (*eskhaton*) de la Nova Terra, Ulisses representa un tancament ja que el seu començament i el seu final s'ajunten a Ítaca. Abraham viu tot marxant cap a alguna terra i vers algun temps: el temps i l'espai bíblic tenen una orientació que deriva de la dinàmica de la caiguda i l'exili, del rescat i l'encaminament, a través d'un camí que no fineix mai i que ofereix una obertura il·limitada, en una tensió permanent cap al futur que incorpora la dimensió de l'esperança. El poble jueu no vol res del que ha deixat enrere fins al punt que només li queda el futur. Si el temps del desesperat és l'infern, Abraham només fretura el futur. Ben mirat, Abraham existeix com un in-acabament, atès que el temps bíblic transcorre des de l'origen fins al terme, a través de la trama narrativa, de manera que el temps del paradigma abrahàmic és una constant hermenèutica del caminar cap a la consumació, sense seguretat. En definitiva, Abraham és un poder-ser de l'*homo viator*, gràcies a la seva inserció en el nomadisme existencial des del moment que decideix deixar enrere l'Ur dels caldeus.

Si la cultura jueva troba el seu millor representant en la figura d'Abraham, Grècia ho fa amb Ulisses i el seu viatge de retorn a Ítaca. Mentre Abraham desconeix el terme, Ulisses el recorda constantment ja que, per ell, la meta i el punt de sortida coincideixen. El *khaos* de Troia només es pot entendre des del *kosmos* d'Ítaca, de manera que l'abans val més que l'ara i que el després. Ulisses s'allibera de Troia i retorna cap a allò que sempre ha estat seu, vers una Ítaca recordada. Desproveït d'Ítaca, Ulisses esdevé absurd, extravagant i bufó. Malgrat tot, calgueren deu anys d'aventures per retornar al seu únic destí segur: Ítaca i Penèlope. Ulisses existeix en el cercle del temps-roda —Ítaca-Troia-Ítaca—, que es comprèn com a retorn: la força d'Ulisses no rau en ell, sinó en Penèlope. Res d'estrany, doncs, que l'antropologia hel·lènica consisteixi en un reintegrament i un retorn a l'origen ja que el destí d'Ulisses no mira cap al futur, sinó vers un passat que es presenta com la normalitat d'allò que és estable i que, alhora, implica que només s'aprèn recordant amb dolor.

El tercer vèrtex de la cultura occidental, cal cercar-lo a Roma que, segons la tradició que es desprèn de l'*Eneida* de Virgili, va ser fundada per Enees al fugir de Troia, quan va caure davant els grecs que havien entrat a la ciutat gràcies a la idea d'Ulisses d'introduir un cavall de fusta dins de les muralles. L'*Eneida* no té cap altra finalitat que fundar la civilització definitiva, en la qual el temps esdevé perduració. Ulisses planta cara als obstacles per poder retornar a la seva pàtria, mentre que Enees —ben al contrari— fuig de la seva pàtria, de Troia, per

tal de fundar una ciutat nova i perfecte en el ventre de la història, que assoleix, amb Roma, el seu zenit. Ni la fantasia de l'esdevenir (Abraham) ni el record del passat (Ulisses), Enees percep el temps present com quelcom definitiu. Així, aquesta filosofia de la història no repeteix la història de l'*Odissea*, que és cíclica, sinó que comporta una visió progressiva que es dirigeix cap a l'*urbs*, representada ara per una Roma eterna i definitiva. D'aquesta manera, la civilització llatina amb la seva vocació imperial s'autopercep com a condició, perquè aparegui i desaparegui tota la resta. Així, hom entén que el temps només es pot considerar en present, perquè no queda res per fer ni res a esperar més enllà d'aquest present de l'ara i l'aquí. Resulta, doncs, que el temps només pot ser la manifestació d'una presència que assoleix la seva millor expressió en la fórmula del *carpe diem* de les *Odes* d'Horaci; una veritable ètica i estètica de l'existència, per la qual només compta el present que s'eternitza en la línia dels *mores maiorum* i que allunya qualsevol esperança en el futur, però que, alhora, no és comparable al presentisme postmodern que, fins i tot, ofereix menys compromisos que el temps present de la cultura llatina.

Després d'analitzar aquestes tres cosmovisions —la jueva, la grega i la llatina—, només resta referir-nos a la cosmovisió cristiana caracteritzada per la centralitat que assoleix la figura de Crist com a fill de Déu, segons s'establí definitivament en el concili de Nicea, l'any 325. Posats a oferir un símbol de la cosmovisió cristiana, Fullat tria el Pantocràtor (Jesucrist Senyor de l'Univers). Ara bé, el valor paradigmàtic del cristianisme està fornit per la *charitas* o l'amor que s'afaiçona com un manament universal. Tot i això, la modernitat —que es pot entendre com l'aventura de la cultura cristiana a partir del Renaixement— trenca els lligams de la cosmovisió cristiana que, entre fe, raó i món, s'havien establert a l'Edat Mitjana. En definitiva, el profetisme hebreu es retira en profit de l'humanisme antropocèntric, que només es mou a l'interior de la immanència. L'humanisme dels deu manaments es redueix a l'humanisme que defensa la dignitat de l'altre ésser humà. Els valors cristians persisteixen, però hi ha treballs per relligar-los amb la transcendència, per bé que la dignitat de l'altre reporta —no només respecte— sinó, sobretot, amor. A partir de finals del segle XVII, l'anticristianisme agafa embranzida, tot i que les virtuts cristianes sobreviuen d'una manera secularitzada a través de l'ideari de la Revolució Francesa —la llibertat, la igualtat i la fraternitat. D'aquí a la formulació de l'imperatiu categòric, per part de Kant, i a la declaració dels drets humans, només cal un petit pas que es farà en nom de l'autonomia i la dignitat moral de l'ésser humà. Així, doncs, l'humanisme del segle XXI ha de viure, segons Fullat, alimentat de la tradició, interpretada en la cruïlla d'avui sobre la base de dos principis: la dignitat humana i l'estimació al proïsme.

És hora de cloure aquest llarg comentari d'una obra que no hauria de passar desapercebuda entre els nostres pedagogs i educadors. Ben mirat, podríem establir punts de contacte entre aquesta obra —*Els valors d'Occident*— i l'obra *Amor y mundo* que Joaquim Xirau, després de gestar-la a la Catalunya republicana, va publicar a l'exili mexicà (1940). Ambdues obres presenten més d'una similitud i força coincidències al destacar el primat de l'amor com un element clau de la nostra cultura occidental. Si Xirau resseguia la tradició occidental a partir del corrent filosòfic platònic i agustiniana, Fullat ho fa des dels paràmetres judeocristians assumits per la modernitat —la llibertat, la igualtat i la fraternitat. Xirau emfasitzava el paper d'Atenes i Fullat ho fa amb Jerusalem. Ambdós autors —sens dubte els millors filòsofs de l'educació que ha tingut la universitat catalana del segle XX— insisteixen en la primacia de l'amor; aquest tema ressona a la *paideia* grega i a la *paideia* cristiana, segons va recollir el també nostre Ramon Llull: l'amor s'ha fet per pensar. Tota una tradició de la pedagogia catalana que es perfila avui com un repte de futur per tal de donar sentit a l'humanisme del segle XXI.

Conrad Vilanou

#### ANTOLOGIA DE TEXTOS, DE JOSEP PALLACH<sup>1</sup>

En el vint-i-cinquè aniversari de la mort de Josep Pallach (l'onze de gener de 1977), la publicació d'aquesta antologia ha estat una manera digna, justa i duradora de recordar-lo, així com ho ha estat també l'acord de la Universitat de Girona de posar el seu nom a l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE), que ell mateix va crear i dirigir, quan a Girona no hi havia encara universitat, sinó un Col·legi Universitari que depenia de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

L'objectiu d'aquesta publicació, segons exposa l'editor, és conèixer el pensament d'un «pedagog socialista català», avui dispers en publicacions difícils de trobar i massa poc conegut per part de les noves generacions d'educadors, mestres i pedagogs del nostre país. I com que no anem pas sobrats d'intel·lectuals de la talla, la lucidesa i la solidesa de Pallach, aquest llibre no és solament reparador i oportú, sinó sobretot necessari.

Aquesta antologia, preparada pel professor Salomó Marquès, aplega quatre textos, que estan presentats per ordre cronològic i que tenen alguns fils

1. S. MARQUÈS (ed.), *Antologia de textos*, Girona, CCG Edicions, 2002, 144 p. (Col·lecció Joan Puigvert, núm. 2). El pròleg és d'Octavi Fullat.

conductors comuns. Un primer fil general, que podríem identificar amb l'anomenada *crisi mundial de l'educació*, manllevant l'expressió de l'influent llibre de Ph. H. Coombs (1968). També, un fil conductor estratègic, que gira entorn de la Llei General d'Educació (LGE) espanyola de 1970, els seus objectius, les seves possibilitats i les seves funcions sociohistòriques. Un fil particular que és la preocupació pel que llavors anomenàvem *ensenyament mitjà* i ara *secundari*, com un element clau de la democratització dels sistemes educatius. I, finalment, un fil conductor contextual que és el fet de tenir Catalunya en el punt de mira, una nació sotmesa dins d'un Estat dictatorial, però amb una experiència recent —el primer terç del segle XX— en el camp educatiu prou favorable.

El primer text és un opuscle publicat a Perpinyà, el 1964, *El gran problema del nostre temps: reforma i democratització de l'ensenyament*, on fa un repàs, ple de dades i observacions intencionades, de la situació de l'ensenyament a Espanya i Catalunya, on exposa les línies directrius d'una «política socialista i democràtica en una Catalunya lliure». La major part de les mesures concretes que hi proposa s'han fet realitat aquests darrers vint anys: l'obligació escolar fins als setze anys, l'ensenyament comprensiu —que ell anomena *únic*, en la terminologia clàssica—, els vint-i-cinc alumnes per classe, la participació de les famílies i els alumnes en la gestió dels centres, etc.

El segon és la transcripció d'una conferència pronunciada a París, el 1970, *La Reforma de l'ensenyament*, dins d'un cicle de conferències sobre Catalunya, on parla fonamentalment del Pla Langevin-Wallon (1947) de reforma de l'ensenyament a França, que ell va viure ben intensament a l'institut de Montgéron, on havia fet de professor; per dir-ho amb poques paraules, fa una aposta per la democratització —entesa en termes quantitius— de l'ensenyament i per la reforma dels mètodes i els continguts, d'acord amb la millor tradició pedagògica i amb les necessitats del moment històric.

El tercer, *Sobre la nova llei espanyola d'educació*, és també de l'any 1970 i, òbviament, fa referència a la LGE. En realitat, es tracta de l'epíleg de la seva obra *Instituts pilot i reforma de l'ensenyament mitjà*, guanyador del Premi Antoni Balmanya d'aquell any en el qual fa una valoració positiva de la nova llei, de la seva aposta democratitzadora —l'obligatorietat i la gratuïtat de l'EGB— i reformadora —la programació, l'avaluació, el treball en petits grups, les fitxes, els mitjans audiovisuals, etc.—, però adverteix de les seves insuficiències i impossibilitats polítiques i econòmiques.

Potser un dels apartats més interessants d'aquest treball és quan planteja la contradicció entre els objectius de la LGE i la doble xarxa escolar —la pública i la privada—, una qüestió que encara cueja: «poden realitzar-se ambicions democràtiques i igualitàries utilitzant estructures creades per mantenir privilegis



ancestrals? Com es farà efectiva la gratuïtat i la integració tenint la xarxa pública i la privada?», es pregunta. I presenta tres possibilitats: crear un servei d'escoles públiques obert a tothom; subvencionar directament les famílies —el que després s'ha anomenat *xec escolar*—; o bé subvencionar les escoles privades —que és el que, sota el règim dels concerts, s'ha acabat fent. Pallach respon sense fer massa fressa, però amb claredat: «sense demanar la nacionalització de l'ensenyament privat, cal destinar el màxim esforç a l'ensenyament públic».

El quart text és el més extens i el més recent. *La explosión educativa* va ser escrit per a la Biblioteca Salvat de Grandes Temas, l'any 1973, i hi tracta d'una manera més sistemàtica i ordenada les qüestions que, de sempre, l'havien ocupat i preocupat: la democratització i la reforma de l'ensenyament, ara en una perspectiva mundial. Primer analitza les dades d'aquesta *explosió educativa*: el desenvolupament de l'educació primària, l'explosió escolar al Tercer Món, la democratització de l'ensenyament secundari i universitari, el creixement de l'ensenyament preescolar i postescolar. Després, explica les conseqüències d'aquesta *explosió*: els canvis en l'estructura dels sistemes educatius —s'allarga el tram obligatori i es fan més comprensius—, en els continguts, en els mètodes i els instruments i en la funció i la formació dels professionals de l'educació. El text acaba plantejant el que, segons ell, han de ser les línies essencials de l'educació del segle XXI.

Aquesta antologia de textos de Josep Pallach s'inicia amb un breu, però incisiu, pròleg d'Octavi Fullat, que defineix Pallach com un «pedagog enamorat de la justícia i un creient en l'escola com a força social revolucionària» i caracteritza el seu pensament pedagògic com a agònic. De fet, aquest és un qualificatiu que el mateix Pallach havia aplicat a la institució escolar, va escriure «l'educació està immersa en la dialèctica sense fi individu/societat. Per això l'escola és una institució agònica». Fullat l'aplica a la tensió entre els diversos pols ideològics que conformaren el seu pensament: el marxisme, l'anarquisme, el positivisme, l'escola activa i el personalisme —de Mounier.

Josep Pallach (Figueres, 1920 - Esclanyà, 1977) va excel·lir i va deixar petja en diversos àmbits socials i de la pedagogia —la història de l'educació, la política i la teoria de l'educació. Creiem que mereix un lloc d'honor dins de la pedagogia catalana del segle XX. Exiliat el 1939, no va retornar a Catalunya fins al 1969, trenta anys més tard, i començà a treballar a la llavors jove Universitat Autònoma de Barcelona. L'antologia, juntament amb la publicació pòstuma de la seva tesi doctoral, *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya* (1978), permeten conèixer ara el més essencial de la seva obra pedagògica.

Xavier Besalú i Costa





